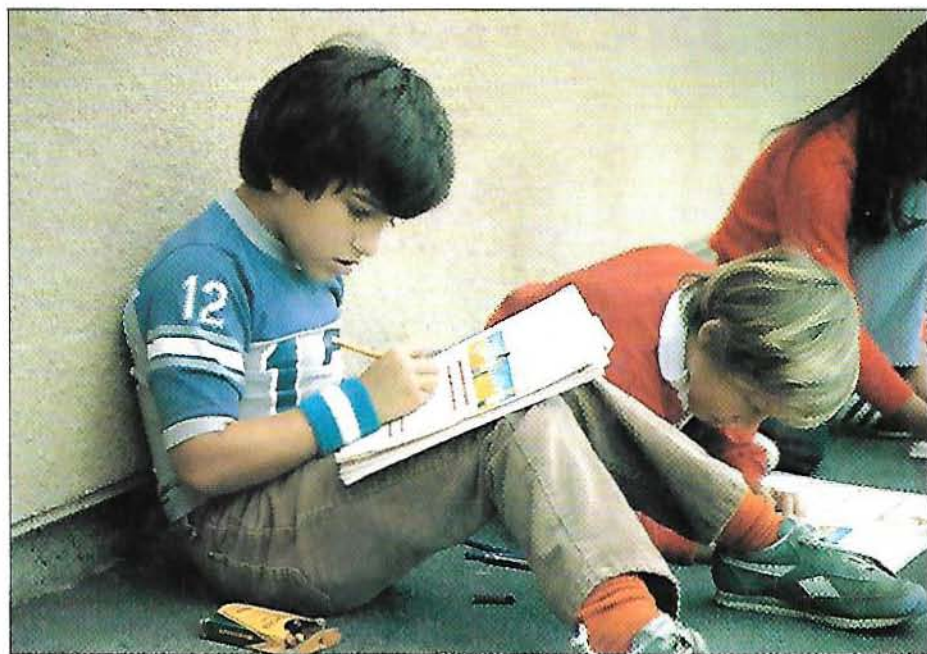


ENSEÑANZA EN DOS LENGUAS

MIQUEL SIGUAN (Coord.)

XVI Seminario sobre "Lenguas y educación".



ice
.....
Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

HORSORI
EDITORIAL

COLABORAN EN ESTE VOLUMEN

Miquel Siguan (Coord.)

Joaquim Arenas
Joaquim Arnau
Aurora Bel
Mariam Bilbatua
Maria Borgström
Dolors Ferrer
Francisco Ferrero
Piero Floris
Angel Forner
Eduardo J. Fuentes
Montserrat Fullola
Josep Gómez
Mercedes González
Cristina Herrando
Christer Laurén
Ulla Laurén
Ma. Luz Ocaña
Ibon Olaziregi
Teresa Ribas
Xosé Rubal
Uri Ruiz
Miquel Sbert
J. Ignacio Seguí
Josep Ma. Serra
Josu Sierra
Pablo Sotés
Ana Teberosky
Liliana Tolchinsky
Anna Valeta
Siv Vesterbacka
Ignasi Vila
Montserrat Vilà
Miquel Vives

Enseñanza en dos lenguas



XVI Seminario sobre «LENGUAS Y EDUCACIÓN»
COLECCIÓN SEMINARIOS Nº 25

MIQUEL SIGUAN (Coord.)

ENSEÑANZA EN
DOS LENGUAS

ICE / HORSORI

Universitat de Barcelona

Este volumen recoge las ponencias y comunicaciones presentadas en el XVI Seminario internacional sobre «Lenguas y Educación» celebrado en Sitges en 1991, organizado por el ICE de la Universitat de Barcelona, patrocinado por la Subdirecció General de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, la CIRIT, la divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, la DGICYT del Ministerio de Educación y Ciencia y la Caixa de Catalunya.

Primera edición: Septiembre, 1993

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público

© I.C.E. de la Universitat de Barcelona
C/ Dels Àngels, 18. Barcelona
© Miquel Siguan (Coord.)

Editado por: EDITORIAL HORSORI
Apartado de Correos 22.224 – Barcelona

Diseño: Clemente Mateo
Depósito Legal: 5375-1993
I.S.B.N.: 84-85840-21
Impreso en España
Impreso en Libergraf, S.L. – Constitución, 19 – 08014 Barcelona

Índice

PONENCIAS

Las lenguas y la enseñanza en los seminarios de Sitges. Balance y perspectivas. <i>Miquel Siguan</i>	7
Las lenguas en el sistema educativo de Catalunya. <i>Joaquim Arenas i Sampera</i>	15
Bases psicopedagógicas de la educación bilingüe. <i>Joaquim Arnau</i>	25
Las lenguas en el sistema educativo de Galicia. <i>Xosé Rubal Rodríguez</i>	41
Las lenguas en el sistema educativo del País Vasco. <i>Josu Sierra e Ibon Olaziregi</i>	59
Diez años de normalización lingüística en la enseñanza no universitaria de Catalunya <i>Ignasi Vila</i>	71

COMUNICACIONES

Estudio comparativo del conocimiento del catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB. <i>Aurora Bel, Josep M. Serra y Ignasi Vila</i>	97
Elaboración de un programa para la enseñanza del euskara en los modelos de inmersión; justificación de las decisiones. <i>Mariam Bilbatua</i>	111
Modelo de enseñanza en dos lenguas: modelo finlandés, modelo hispanohablante. <i>María Borström</i>	123

Los cursos de «apoyo oral» para maestros no-catalanoparlantes. <i>Dolors Ferrer i Canadell y Montserrat Fullola i Pericot</i>	137
La complejidad en el aprendizaje de una segunda y/o tercera lengua: el proyecto multilingüe del instituto español de París. <i>Francisco Ferrero Campos, M^a Luz Ocaña Herreros y José Ignacio Seguí Asín</i>	145
Experiencias de educación bilingüe en la escuela primaria del Valle de Aosta. <i>Piero Floris</i>	163
La investigación del bilingüismo: clasificación de las investigaciones sobre bilingüismo y reflexiones críticas sobre los métodos de investigación aplicados en estudios sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas. <i>Àngel Forner</i>	167
El curriculum lingüístico en los programas vigentes y en el DCB gallego de educación infantil: propuesta y valoración. <i>Eduardo J. Fuentes Abeledo y Mercedes González Sanmamed</i>	179
CP Sant Miquel: enseñar en catalán, una experiencia positiva. <i>Josep Gómez i Andrés y Cristina Herrando i Nebot</i>	189
Evaluación de la segunda lengua en un programa de inmersión. <i>Christer Laurén, Ulla Laurén y Siv Vesterbacka</i>	195
Diversas alternativas de enseñanza bilingüe. Evaluación y comparación. <i>Ibon Olaziregi, Josu Sierra</i>	201
Influencia de los métodos audiolinguales en un programa de inmersión. <i>Uri Ruiz Bikandi</i>	213
El catalán como lengua de enseñanza en las Islas Baleares; algunos datos. <i>Miquel Sbert i Grau y Miquel Vives i Madrigal</i>	227
La interacción profesor-alumnos en la adquisición del euskera como segunda lengua. <i>Pablo Sotés Ruiz</i>	243
Composición de «descripciones»: qué imitan los niños de los modelos literarios. <i>Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, Joaquim Arnau y Anna Valeta</i>	251
Nuevos enfoques en la enseñanza del inglés y otras lenguas en las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de Hungría. <i>Jozsef Vida</i>	271
La lengua oral en la formación inicial del profesorado. <i>Montserrat Vilà i Santasusanna y Teresa Ribas i Seix</i>	275
La actitud de los escolares mallorquines hacia las lenguas. catalana y castellana <i>Miquel Vives i Madrigal</i>	289
Algunas cuestiones respecto a la introducción del galés como segunda lengua en grupos preescolares. <i>Siân Wyn Siencyn</i>	303

Las lenguas y la enseñanza en los seminarios de Sitges. Balance y perspectivas

Miquel Siguan

Cuando en el año 1969 se constituyó el ICE, el castellano era la lengua única de la enseñanza. Esta situación legal contrastaba con el hecho de que desde hacía un tiempo se manifestaba una presión creciente pidiendo la presencia del catalán en el sistema educativo. El mismo año 1969, había tenido lugar la campaña «Català a l'escola».

Y contrastaba incluso con la situación real que toleraba que en ciertas escuelas se ofrecieran clases voluntarias de catalán, y que algunas escuelas privadas incorporaran el catalán a sus programas y lo utilizaran incluso en la enseñanza.

Pero eran de todas formas situaciones toleradas y la norma legal era la prohibición. Y aunque en el «llibre blanc» publicado hacía poco se hacía referencia a este tema y se suponía que la Ley de Educación que se preparaba abriría una puerta en este sentido, la verdad es que el texto de la Ley, que finalmente se aprobó no hacía referencia a este tema.

No es de extrañar entonces, que cuando me hice cargo de la dirección del ICE pensara que era necesario hacer algo en este sentido, y que en la primera relación de propuestas de temas para investigar sometida al CENIDE, figurara «el estudio de los problemas pedagógicos que plantea el bilingüismo».

El proyecto se proponía como objetivo demostrar que los alumnos de EGB podían aprender y ser capaces de utilizar las dos lenguas sin que el conocimiento y la utilización del catalán perjudicara sus progresos en la competencia en castellano. El proyecto se presentaba como un estudio experimental de «investigación-acción» y debía realizarse, por tanto, en un grupo de escuelas dispuestas a participar en el experimento, lo cual implicaba que unas escuelas introdujeran el catalán en su práctica docente y otras que ya lo hacían legalizaran así su situación.

Utilizar dos lenguas en la enseñanza puede hacerse, como es bien sabido, de muchas formas y la fórmula utilizada en el experimento era la de separar a los niños por su lengua familiar e introducirlos en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en su lengua, pero procurando también desde el primer día un cierto contacto con la otra lengua y algunas sesiones comunes con los dos grupos, sesiones que iban aumentando progresivamente de forma que al cabo de tres años —tercero o cuarto de EGB— la enseñanza pudiera hacerse ya totalmente en común.

A partir de este momento, una parte de las clases se daría en catalán y una parte en castellano manteniendo esta práctica hasta el fin de la escolaridad. Dado que esta fórmula de la enseñanza en dos lenguas no es la que finalmente se ha generalizado es conveniente recordar que la que nosotros experimentábamos coincidía sustancialmente con la que defendían las agrupaciones de maestros renovadores y concretamente «Rosa Sensat», mientras que lo que después se ha llamado «escuela catalana» era el modelo defendido por Omnium Cultural y su Servei de català.

Dos años después de haber iniciado el experimento, los resultados eran suficientemente interesantes y satisfactorios como para justificar el darlos a conocer y discutirlos públicamente con otros enseñantes interesados por la cuestión. Con esta intención organizamos un Seminario, el primero de los que posteriormente serían una larga serie, que tuvo lugar en Barcelona, en los locales de la escuela AULA del 27 al 31 de mayo del año 1974. Las intervenciones principales estuvieron a cargo de Pere Ribera, director de la escuela AULA, Joaquim Arnau que coordinaba el experimento en nombre del ICE, Joan Mestres y Hubert Boada, también en relación con el ICE y que se ocupaban de diferentes aspectos de la enseñanza bilingüe y Marta Mata y Lluís López del Castillo pedagogos conocidos y personalidades destacadas del movimiento de maestros. El Seminario atrajo a un público interesado, pero lo más significativo fue la presencia de un grupo de enseñantes del País Vasco comprometidos con el movimiento de las ikastolas que en aquel momento estaba ya en plena expansión. Y fue su presencia y su entusiasmo lo que nos animó a repetir el Seminario el año siguiente. Y así comenzó la serie de Seminarios de la que hoy estamos a punto de clausurar la edición.

Su repetición periódica pronto convirtió el Seminario en un lugar donde podían encontrarse personas que, en Cataluña y en otros territorios del Estado Español con lengua propia, se preocupaban por la presencia de estas lenguas en la enseñanza, y en el lugar donde se daban a conocer y se discutían las novedades en este campo. En sucesivos Seminarios se examinaron las primeras formas de presencia de estas lenguas y más concretamente se presentaron los primeros resultados del estudio «Cinc anys de català a l'escola», se discutieron desde diferen-

tes puntos de vista las posibilidades y los límites de la inmersión, así como de la introducción del catalán en la enseñanza de los sordos y de los deficientes mentales, y de los problemas que plantea la presencia creciente de niños inmigrados en las escuelas de Cataluña. Y los representantes del SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català) de la Conselleria d'Ensenyament han informado periódicamente de los progresos realizados.

Pero el Seminario no se ha limitado a dar cuenta de los progresos de la lengua en Cataluña sino que desde el primer momento quiso ser caja de resonancia de la situación en las diferentes Comunidades con lengua propia.

Un esfuerzo en esta dirección lo significó el carácter itinerante de sus primeras ediciones. En Palma de Mallorca 1975, en Tarragona 1976, en Peñíscola 1978, y en Zarauz 1979, mientras que fallaron los esfuerzos por celebrarlo en Santiago. La presencia valenciana tuvo un punto álgido, en el año 1978 en Peñíscola, en el seminario organizado por Sanchis Guarnier, entonces Director del ICE de la Universidad de Valencia, en un momento en que parecía que la autonomía abriría un período de expansión de la lengua.

Cuatro años después, en Sitges, su sucesor Iborra se lamentaba amargamente de la guerra lingüística abierta desde la misma Generalitat Valenciana. En aquella misma sesión del Seminario P. Zabaleta, responsable de la enseñanza del euskera en Navarra, informaba sobre las políticas lingüísticas opuestas que se propugnaban en aquella Comunidad y la incidencia negativa que esto tenía sobre la difusión de la lengua, una situación que con el tiempo ha mejorado sensiblemente. También en Valencia, y como es sabido, la situación ha cambiado, al menos en lo que se refiere a la Generalitat de la que depende el sistema educativo, y desde hace algunos años sus representantes institucionales participan activamente en las reuniones del Seminario. La participación gallega ha sido más irregular aún. En los primeros años, la falta de entusiasmo del ICE de la Universidad de Santiago por el tema de la lengua impidió la realización de sesiones del Seminario en la capital de Galicia. En los años siguientes y cuando Galicia era ya una región autónoma, con un gobierno propio, con una Dirección de Política Lingüística, la actitud cambió y el Seminario contó con participantes venidos de Galicia aunque con planteamientos claramente muy diferenciados entre los representantes institucionales, la Directora General Paz Lamelas, y los representantes de sectores galleguistas y nacionalistas. Actualmente, las posturas se han acercado, pero de todas formas se mantienen las diferencias.

La presencia más continuada y más coherente ha sido la de los representantes del País Vasco, que han participado en gran número en todas las sesiones del Seminario.

En las primeras sesiones, los participantes eran casi exclusivamente representantes o simpatizantes del movimiento de las ikastolas. En la reunión de Peñíscola la representación vasca estaba encabezada por Carlos Santamaría, Consejero de Cultura del Gobierno provisional vasco, y a partir de entonces algunos de los que ya eran concurrentes asiduos al Seminario han ocupado también cargos directivos del Gobierno vasco. Es en primer lugar el caso de Carmen Alzuela, pri-

mera Directora de Política Lingüística, fallecida poco después, y de Carmen Garmendia, su sucesora en el cargo. Concurrentes habituales al Seminario han sido también Mikel Zalbide, Iziar Idiazabal, Feli Echevarría, y un largo etc...

La presencia vasca no sólo ha permitido disponer de información actualizada sobre la presencia del euskera en la enseñanza y su evolución sino que el Seminario se ha convertido en lugar de reflexión sobre los problemas que dicha presencia plantea. Desde las primeras ediciones del Seminario quedó claro que mientras en Euskadi se ofrecían unas propuestas más ambiciosas en cuanto a la presencia de la lengua en la enseñanza, en Cataluña había una reflexión pedagógica más madura y profundizada sobre los problemas planteados, de forma que el intercambio de opiniones y de puntos de vista tenía que resultar mutuamente enriquecedor.

Y es el convencimiento de que Sitges era el lugar apropiado para la reflexión y una fuente de sugerencias, lo que explica la continuidad de la presencia vasca.

El Seminario no se ha limitado al ámbito del Estado Español sino que desde los inicios ha procurado tener una participación y una proyección internacional. Ya en el segundo Seminario, en Palma de Mallorca, se contó con la presencia de especialistas tan conocidos como Andrée Tabouret-Keller de Estrasburgo y Renzo Titone de Roma, y en los Seminarios posteriores la presencia de destacadas personalidades extranjeras se ha mantenido y ha ido progresivamente aumentando porque a los conferenciantes invitados se han añadido los que participaban atraídos por el interés del tema y el prestigio que progresivamente ha ido ganando el Seminario. La relación de nombres sobrepasa el centenar y entre ellos están los de los especialistas más conocidos en la adquisición de segundas lenguas y la enseñanza bilingüe en todas sus modalidades: André Martinet, W.Mackey, G.Widowson, P. Van Deth, G.Szepe, Blanche Benveniste, G.Wells, Micheline Rey, Traute Taechner, Annick de Houwer, C.Camilleri, A. Sinclair... así como representantes cualificados de diversas organizaciones: Z.Zacharief y V.Koptilof de la UNESCO, Fitouri del BIC (Bureau International d'Education), Jacoby de la CEE, Bottani y Wagner de la OECD, G.Mazzotti y F.Calvetti del CMIEB (Centro Mundial de Información sobre la Educación Bilingüe).

La presencia de especialistas extranjeros ha servido para familiarizarnos con los problemas de la enseñanza en otras situaciones de lenguas en contacto y las soluciones que se dan a los mismos, y también para ayudarnos a reflexionar sobre nuestra situación y nuestras propias propuestas. Pero esta presencia tan importante de especialistas de otros países ha servido también para dar a conocer las realizaciones catalanas más allá de nuestras fronteras.

Con su continuidad en el tiempo y la ampliación de su audiencia el Seminario ha ampliado también su temática centrada inicialmente en la presencia de las lenguas propias en la enseñanza en el ámbito del Estado Español. Por un lado, ha acentuado su carácter internacional asumiendo planteamientos específicamente europeos o sencillamente internacionales, y, por otro, ha planteado una orientación concretada en sucesivas colaboraciones de la UNESCO, el Consejo de Europa y la CEE. Así pues, en el 87, el Seminario tuvo por tema «Lenguas y educación

en Europa» y pretendió hacer un repaso de las políticas lingüísticas en la educación de los diferentes países de Europa tanto respecto a las lenguas minoritarias como en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El del año 90, se dedicó a «Escuela y migraciones en la Europa de los 90» abordando así un tema que con claras implicaciones lingüísticas y culturales, y por supuesto políticas y sociales, se está convirtiendo en uno de los retos principales para los sistemas educativos de todos los países europeos. En cuanto al del año 88, tuvo por tema «La enseñanza de las lenguas y la paz» con el subtítulo de LINGUAPAX II porque reprendía el tema de LINGUAPAX I, celebrado el año anterior en Kiev, para poner en marcha un proyecto de la UNESCO que pretende poner en relación la enseñanza de las lenguas extranjeras con la solidaridad entre los pueblos y la promoción de la paz. El proyecto LINGUAPAX, del que yo mismo desde Kiev asumo la presidencia científica, sigue desde entonces su camino, ha celebrado nuevas reuniones, Sarrebruck 1990, y desde la reunión de Sitges un grupo de escuelas catalanas con el patrocinio del Centro UNESCO/Cataluña ha iniciado un ensayo experimental del proyecto.

En los últimos años, el Seminario ha dedicado también una atención especial a la pedagogía de la lengua, tanto de la primera como de la segunda lengua del alumno. Dos sesiones del Seminario se han dedicado específicamente a este tema, la del año 87 «Lengua del alumno y lengua de la escuela» y la del año 89 «La enseñanza de la Lengua». Y con la reunión actual —1991— el seminario ha vuelto a sus orígenes y con el título de «Modelos de enseñanza en dos lenguas» ha intentado una revisión de lo que se ha realizado en este campo en las diferentes comunidades con lengua propia.

Pero, antes de referirme al Seminario actual, permitidme añadir aún algunos datos sobre los pasados.

Las ponencias y comunicaciones presentadas en cada reunión del Seminario, o al menos una selección de las mismas, se han reunido después en un volumen, con la única excepción de la reunión del año 1977 en que desgraciadamente no fue posible, de modo que la continuidad del Seminario se ha materializado en una serie de dieciséis volúmenes sobre el tema común «Educación y lenguas».

Los volúmenes se han editado con diferentes fórmulas, pero desde el volumen correspondiente al XIII Seminario (1988) es la Editorial Horsori la que se encarga de su edición y distribución.

Mantener la continuidad de una actividad a lo largo de tantos años supone la dedicación ilusionada de muchas personas.

Durante muchos años, fue la Secretaria General del ICE, Anna Cuatrecases, quien se encargó de que el Seminario funcionase sin problemas. A partir de la sesión del año 1987 fue Àngels Garcia quien asumió esta labor con un entusiasmo que explica buena parte de su éxito y su popularidad.

Desde hace un año se ha incorporado al equipo directivo del programa Lingua de la CEE en Bruselas y su lugar en la Secretaría del Seminario ha sido ocupado con gran eficacia por Josep Maria Serra, antiguo colaborador del ICE y participante asiduo del Seminario.

También el lugar ha sido importante para el éxito del Seminario. La fórmula itinerante utilizada en los primeros años tenía ventajas pero también inconvenientes y complicaba mucho la organización. El Seminario del año 1982 celebrado en Sitges nos convenció de que éste era un lugar idóneo y que podía convertirse en la sede estable del Seminario. El año siguiente descubrimos las posibilidades del Palau Maricel como lugar de reuniones académicas, descubrimiento que después ha creado escuela y actualmente el Palau está continuamente ocupado, pero fue nuestro seminario el que abrió el camino. Sitges tiene muchas ventajas, comenzando por el encanto de su paisaje y de sus edificios y por la maravilla del Palau Maricel que deja boquiabiertos a los que por vez primera participan en el Seminario, y permite al mismo tiempo la convivencia y la distensión de los participantes, así como un desplazamiento fácil y cómodo a Barcelona. Pero hay que añadir también a todo esto la cordialidad de los habitantes y muy especialmente la colaboración y el estímulo del Ayuntamiento y de su alcalde Josep Serra.

El Seminario de este año

Y para terminar, unas breves consideraciones sobre las aportaciones y los debates del Seminario que estamos a punto de terminar.

La introducción de las «lenguas propias» en el sistema educativo significó la sustitución de un modelo único en cuanto a la lengua utilizada, el castellano como lengua única, por diferentes modelos según el papel que atribuían a las dos lenguas en presencia y según la relación existente en cada caso entre la lengua familiar del alumno y la lengua de enseñanza. A lo largo de los años transcurridos se ha producido un progresivo aumento de la presencia de las «lenguas propias» y con ello un desplazamiento hacia los modelos que le conceden un papel más importante.

Pero simultáneamente se ha producido otro desplazamiento; si en un primer período lo que interesaba en primer lugar era la expansión de la presencia de estas lenguas y los argumentos para apoyarla progresivamente, la atención se ha desplazado hacia los problemas pedagógicos que plantea esta expansión. Y esto es justamente lo que ha caracterizado a este Seminario. Una reflexión sobre los problemas pedagógicos que se plantean según los distintos modelos.

Un primer ejemplo de las cuestiones que así pueden discutirse se relaciona con los esfuerzos por evaluar los resultados conseguidos con los distintos modelos. En Cataluña, especialmente, se han propuesto y están en experimentación bastantes intentos de sistematizar la valoración de los resultados conseguidos tanto en el orden estrictamente lingüístico como para el conjunto de las adquisiciones escolares y es lógico que estos esfuerzos despierten curiosidad y deseos de aprovecharlos, adaptándolos o mejorándolos. Pero tampoco puede olvidarse que los sistemas de valoración son siempre parciales y ofrecen muchos flancos a la crítica. Así, la valoración más frecuente tiene por objeto la competencia lingüística alcanzada. Pero las pruebas utilizadas para medir esta competencia dependen de la idea que el que las propone tiene sobre lo que es la competencia lingüística, una idea que varía según los investigadores.

En cuanto a los problemas estrictamente pedagógicos que se plantean en los distintos modelos, la atención de los participantes se ha dirigido especialmente, como es lógico que ocurriese, a los problemas de la inmersión, que en la actualidad alcanza a una proporción importante de escolares tanto en Cataluña como en el País Vasco.

Algunos estudios parecen indicar que los alumnos de la inmersión alcanzan unos resultados escolares tan buenos como los que tienen su lengua familiar como lengua de enseñanza, pero sus resultados no son seguros y en todo caso quedan muchos aspectos por aclarar.

Sobre lo que no parece haber dudas, es sobre la efectividad de la inmersión en el período preescolar; con una pedagogía adecuada los niños en esta etapa son capaces de comunicar en la segunda lengua sin demasiada dificultad. Y también parece factible, sin demasiada dificultad, la adquisición de la lectura y la escritura en la segunda lengua. Pero a partir de este momento, los enseñantes tienden a dar por supuesto que dado que sus alumnos son capaces de comunicarse en la segunda lengua y son capaces de leer y de escribir en ella ya les pueden tratar como a los alumnos que tienen esta lengua como primera lengua. Y es evidente que las cosas no son tan simples.

Una primera comprobación fácil de hacer es que los alumnos de la inmersión aunque son capaces de comunicarse en su segunda lengua, siguen utilizando su primera lengua en su casa y también en la escuela con sus compañeros de juegos fuera del aula, lo que hace suponer que el día que dejen de asistir a la escuela seguirán teniendo su lengua familiar como primera lengua y como lengua habitual.

Limitándonos a la época escolar y a las situaciones de aprendizaje escolar podemos notar que los alumnos de la inmersión no tienen ocasión de comentar sus tareas escolares en casa, con lo que al escaso nivel cultural de los familiares se añade la diferencia de lengua. Ambos factores tienen efectos negativos sobre los aprendizajes escolares del alumno.

Pero el dato más importante es que se puede suponer que estos alumnos piensan en la lengua de la escuela cuando piensan en temas escolares y en su lengua familiar cuando se ocupan de otros temas. Se trata sólo de una sospecha, pues la pura verdad es que sabemos muy poco sobre los usos lingüísticos de los alumnos de inmersión y menos todavía sobre la forma en que interiorizan las dos lenguas que utilizan. En los próximos años será necesario iniciar investigaciones detalladas sobre estos puntos.

Y también sería necesario aclarar en qué medida la capacidad de comunicarse en una lengua está relacionada o no con la capacidad de comunicarse en la otra. Y más en general, si existe o no relación entre el progreso en el dominio de una lengua y el progreso en la otra.

Y hay todavía otros aspectos de los planes de inmersión que merecen considerarse. Es posible suponer que los resultados tan positivos conseguidos hasta ahora por la inmersión puedan atribuirse en buena parte al entusiasmo de los enseñantes que la han puesto en práctica pero este entusiasmo no es ilimitado y puede ocurrir, a medida que pase el tiempo y la inmersión se generalice y se in-

corporen nuevos enseñantes que el entusiasmo se diluya y pueda terminar en rutina.

Y por otra parte, y con ello termino, cualquier modelo de enseñanza que tenga en cuenta inicialmente dos lenguas, plantea una cuestión grave y es el momento y la forma de introducir la enseñanza de una lengua extranjera. Una cuestión de la tendencia actual a adelantar lo más posible la introducción de esta lengua, recogida por la reforma educativa que parece a punto de implantarse, la hace todavía más grave.

Creo que lo que he dicho hasta aquí basta para dar idea de la riqueza que ha tenido este Seminario que estamos a punto de clausurar. De la riqueza de las sugerencias que han podido recogerse y también de la abundancia de los interrogantes que quedan abiertos. Si algo ha quedado claro es que no nos faltarán temas para debatir en las futuras ediciones del Seminario.

Las lenguas en el sistema educativo de Catalunya

Joaquim Arenas i Sampera

Servei d'Ensenyament del Català. Generalitat de Catalunya

La manera más sencilla para empezar a hablar de las lenguas del sistema educativo de Catalunya sería, tal vez, reiterando ciertos conceptos que en diversas ocasiones han sido expuestos; es por este motivo que, durante la presente exposición, se intentará dar una visión diferente a la simple ordenación de los aspectos a que hacen referencia.

Existe, al respecto, mucha bibliografía; suficientemente se ha hablado, en varios lugares y por diversas personas, de los criterios de aplicación de la política educativa en cuanto a las lenguas. Para entender con claridad todo el proceso de normalización lingüística, toda la acción incentivadora, toda esta «manía» de la Administración de la Generalitat de Catalunya de hacer del Catalán la Lengua de Enseñanza, es necesario, primeramente, establecer el marco histórico:

En el siglo XIX, aparecieron en Europa los estados modernos: incluían naciones sin estado que deberían tener derecho a un sistema educativo propio, pero a causa de esta misma situación política, no podían tenerlo; estos países, en el mejor de los casos, han llegado a pedir prestado el sistema educativo. Desaparece, por lo tanto, la posibilidad de educación propia, de manera que, en estas naciones sin estado, la estructura de la educación se configura con:

- Estructuras alienas.
- Contenidos alienos.
- Funcionamiento que actúa como «externo».
- Estructuras educativas importadas del Estado central.

Esta circunstancia ha marcado el sistema educativo de Catalunya donde no ha podido tener continuidad lo que es natural y normal en cuanto al uso del Catalán: lo que tenemos que recuperar, pues, viene de muy lejos: es necesario un gran esfuerzo recuperador.

La actitud reivindicadora de una pedagogía catalana ha existido siempre: siempre ha habido intentos de aplicación de la pedagogía catalana (Pau Vila, Baldiri Reixac, etc.) Toda la resistencia que se puede ver en los diferentes momentos históricos demuestra la voluntad de tener la conciencia de disponer de un pensamiento pedagógico propio: un discurso y una acción educativa pensados desde aquí.

Este sistema educativo de prestado recoge un fenómeno sociológico: la diglosia; toda la reconversión de la normalización lingüística, por lo tanto, pretende canviar el punto de referencia, el marco de uso del país en función del derecho.

Actualmente, después de cuarenta años de postguerra «tenebrosa», la democracia explicitada en la Constitución (1978) y en el Estatuto de Autonomía (1979) han hecho que el Catalán entrara por la puerta grande al sistema educativo. Nunca, desde 1716 hasta el Decreto 2092/1978, ha habido tanta fuerza legal como actualmente.

Las instituciones instauradas desde la Constitución y el Estatuto, han permitido que, a partir del Parlamento y de la Generalitat, se configurara todo un programa de voluntad política destinado a la normalización lingüística de la lengua. El Gobierno autónomo trabaja en este sentido en base a dos principios:

1. Generalizar el conocimiento del Catalán a toda la población de Catalunya: la Dirección general de Política Lingüística es el instrumento al servicio de este objetivo.
2. La escuela catalana lo será por la lengua, los contenidos y las actitudes favorables a la catalanidad, con el aprendizaje de la otra lengua opcional: el español o castellano.

Estos dos principios han sido el eje de actuación de toda la política educativa. Tenemos tres instrumentos fundamentales para llevarlos a término:

1. Un Cuerpo jurídico.
2. La formación de los profesores de manera que puedan tener dominio del Catalán para hacer, así, la escuela catalana.
3. Un programa de información técnica y de incentivación para suscitar el interés de toda la Administración Pública hacia la reconversión de la enseñanza. Una asistencia-técnico-pedagógica que desarrolla el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) desde hace trece años.

1. EL CUERPO JURÍDICO

Hasta ahora, se ha dado a este tema un tratamiento «ecológico», pensado en función del tiempo, el momento, la circunstancia, el medio... Desde el Decreto 2092/1978 hasta el año 1991, han aparecido unas 51 disposiciones sobre el Catalán. ¿Por qué tantas?

Cada vez que se han elaborado, se ha hecho más como una voz de alerta a la voluntad que con un sentido de autoridad; es justificable haber usado este cariz, teniendo en cuenta que la Constitución no permite competencias plenas ni exclusividad en el ámbito de la lengua.

Otras disposiciones remarcables han sido, por un lado, el Decreto 5/8/1982, donde se establece la obligación de la enseñanza en Catalán y posteriormente la Ley de Normalización Lingüística, de 1983.

2. EL PROFESORADO EN CATALÁN

El año 1982, contábamos con un total de 18.000 maestros, 7.000 de los cuales eran castellano-parlantes que participaban o hacían cursos de Reciclaje Lingüístico en un total de 92 ciudades de Catalunya. La crítica que puede hacerse a los reciclajes que se impartieron a partir de aquel momento es que no eran unos reciclajes de lengua solamente, sino que se intentaba renovar la escuela a través del reciclaje de Catalán: lo que en realidad hubiera hecho falta habría sido un aprendizaje «químicamente puro» de la lengua. Otro aspecto que, visto desde la perspectiva actual, no fue demasiado positivo es el hecho de que se priorizara la Comprensión escrita antes que la Expresión oral, en los aspectos didácticos.

Actualmente, nos encontramos en una nueva etapa superadora del Reciclaje. Se han creado nuevas unidades de soporte (grupos de conversación) porque el Reciclaje no les hizo competentes a nivel oral. Otro programa muy efectivo son los PIP (Programa de Inmersión para Profesores) por los cuales han pasado, aproximadamente, unos 1.000 maestros cuyo rasgo principal es que son profesionales con un mínimo de producción oral, es decir, con un bagaje suficiente de catalán pasivo que acceden, con este programa, a una competencia oral docente.

3. PROGRAMA DE INFORMACIÓN TÉCNICA

A fin de que funcione la normalización lingüística en la escuela, ofreciendo la cualidad preceptiva, existen, por voluntad del Gobierno y desde la gestión del SEDEC, tres programas fundamentales:

3.1. El asesoramiento: a partir de la organización de seminarios de dos tipos

- a) Seminarios de escuela: (estables): el asesor va a la escuela y ayuda a programar, aporta material y trabaja con los maestros. El objetivo prioritario es la actualización del profesorado en la didáctica de la lengua.
- b) Seminarios de nivel: (longitudinales): dirigidos a maestros de primaria, escogidos según los ciclos; se prevén distintos tratamientos lingüísticos y de puntos concretos.

Actualmente —curso 1991-92— se realizan un total de 587 seminarios con una periodicidad quincenal, que revierten en 6.000 maestros de Catalunya.

3.2. Planes Intensivos de Normalización Lingüística (PINL)

En toda Catalunya hay 30. Son acciones de incentivación territorial. Se trata de que en un territorio y en un lugar determinado se pongan los medios necesarios para que la escuela haga una reconversión lingüística con el soporte institucional, del Municipio y de la Administración Educativa.

Teniendo en cuenta que Barcelona-Ciudad y alrededores contiene un 70% del sistema educativo de Catalunya, es lógico que absorba un número considerable de estos 30 PINL. Es necesario recordar, no obstante, que hay una distribución territorial de acuerdo con las deficiencias existentes. Las fases de este programa son:

- a) período de incentivación o estímulo: puesta en marcha;
- b) mantenimiento: esta es la cuestión mas importante; uno de los objetivos, desde ahora, sería poder aplicarlos también en la Enseñanza Secundaria.

3.3. El Programa de Inmersión

Es la «estrella» de toda la actividad del SEDEC: es la parte principal y el punto central de todo el asesoramiento del cual hemos hablado. Sus Premisas de base se dirigen a procurar *La adhesión de la comunidad educativa, y especialmente de los padres de los alumnos, al aprendizaje de la lengua y a la catalanización de la escuela*. Unos datos cuantitativos que podrían ilustrar esta situación es el hecho de que en Sant Feliu de Llobregat (Baix Llobregat) la opción de los padres, en cuanto a la lengua, fue el Catalán en un 93%. La mediana a nivel general fue, en el primer período de preinscripción, del 75 al 80%. Es remarcable, también, el hecho de que hay lugares donde, después de haber aplicado el Programa, este porcentaje llega hasta el 98%.

Es necesario recordar, al respecto, que los derechos lingüísticos de los niños son individuales, nunca colectivos: ni la interpretación ni la aplicación de las leyes corresponde a los maestros, que han de ocuparse de la parte técnica y peda-

gógica. La normativa prevee, también, que los niños no sean separados con motivo del uso de la lengua. La intersección de estas dos premisas de funcionamiento genera una aplicación respetuosa, pero a la vez clara de las directrices de funcionamiento por lo que respecta a la cuestión lingüística.

Toda la aplicación de estos programas y acciones dirigidas a la normalización lingüística ha generado la necesidad de evaluar realidades a partir de un instrumento estadístico. Estos son los primeros resultados obtenidos:

- 976 centros, un 36%, tienen el Catalán como lengua de aprendizaje y vehicular de la enseñanza.
- Evolutivos: un 39% de los centros tiene un Proyecto Lingüístico que prevee, necesariamente, pasar a considerar el Catalán como lengua vehicular y de aprendizaje en la escuela. Se trata de irlo implantando curso tras curso.
- Estáticos: este grupo, 24%, está formado, en su mayor parte, por centros privados que cumplen los mínimos establecidos por la ley, pero cuya lengua de relación no es el Catalán que en ningún caso es su marco de referencia.
- En castellano: 31 centros, que resultan un 1% del total.
- Con todo, es necesario entender que los datos estadísticos marcan tendencias, de gran utilidad ciertamente a la hora de planificar las cifras, pero son solo cifras y no expresan la realidad completa en cuanto al qué y al cómo.

Enseñanza secundaria: (transparencia)

Ha tenido un tratamiento diferente del que ha recibido la Enseñanza Primaria, muy marcado por las necesidades de preparación para ir a la Universidad; es necesario incorporar el uso de la lengua, pero para tal fin conviene dejar muy claro que los Institutos son centros de educación, no tan sólo de instrucción.

De forma inmediata saldrá a la luz un decreto que establece, como condición básica para ser funcionario de la enseñanza secundaria, el conocimiento oral y escrito de la Lengua Catalana. Los porcentajes de que disponemos, por ahora, son los siguientes:

- 30% de clases que lo hacen todo en Catalán.
- 31% de asignaturas en Catalán.
- 31% de los profesores tienen conocimiento del Catalán.
- 55% de los profesores tienen experiencia docente en Catalán.
- 50% de los profesores tienen dominio del Catalán.

¿Dónde debemos ir?

La Reforma Educativa es una ocasión única para hacer una Reforma en este nivel que nos ocupa: no es un traje hecho a medida, hay que adaptarlo más o menos adecuadamente: las leyes básicas del Estado son las que rigen en principio; las de la Generalitat de Catalunya pueden hacer la necesaria adecuación hasta cierto punto. Por lo tanto, es necesario encauzar este proceso tan importante.

El tratamiento de la lengua en este período posconstitucional se encuentra en el momento de crear el modelo más parecido a aquel que quisiéramos si pudiéramos disponer de independencia pedagógica. (Recordemos la disertación de Alexandre Galí, sobre la escuela catalana en el Centro de Lectura de Reus, 1931.)

¿Qué debemos hacer para conseguir esta escuela catalana?

- Fomentar los propios valores: educación arraigada, entendida como una forma propia. Esto implica entender también una forma propia del perfil del funcionario docente de la Generalitat de Catalunya: ¿Cómo ha de ser designado?
¿Cómo ha de ser incentivado?
- Receptividad de las iniciativas sociales: debate sobre la Reforma Educativa con la necesaria participación colectiva.

El ordenamiento educativo también ha de ayudar, y los Programas que ya vienen elaborados es necesario que sean absolutamente coherentes; si no lo son, falta buscar un «sucedáneo» que, incluyendo los currícula y los mínimos básicos estatales, lleguen a alcanzar plenamente nuestra realidad: hacer nuestro propio programa e ir incorporando los contenidos básicos del MEC; hacer un proceso inverso no puede ser provechoso.

Lengua y educación

Es necesario introducir, en la formación lingüística del profesor, la idea de que la lengua no es tan sólo un vehículo: la relación lengua/pensamiento se basa en el principio que solamente con la lengua se pueden vehicular bien los contenidos propios. Toda nación tiene derecho a la educación de sus ciudadanos y a hacerlo, por lo tanto, con el vehículo de expresión que le es propio.

Instituciones escolares:

Es necesario que aprovechen la ocasión que supone la Reforma; nos encontramos en este período posconstitucional: aunque, según la Ley de Educación de 1970, existen una serie de mejoras que se han hecho en un marco obsoleto, y nunca se han acabado de aplicar.

Es necesario, por lo tanto, emprender esta ocasión para poder ir a Europa con un sistema educativo que disponga de unos elementos esenciales, fuertemente enlazados entre sí: no tan sólo para que no se funda lo nuestro en una Europa «del dolar y del inglés americano», sino porque la lengua ha de convertirse en el elemento catalizador y el binomio lengua y cultura propios en el único fundamento garantizado para una Catalunya consolidada y plenamente europea.

La propuesta de Orden que explana el diseño curricular del Nuevo Sistema Educativo, dedicada a la enseñanza primaria, contiene los siguientes artículos:

• **Enseñanza infantil:**

- a) El Catalán como lengua propia de la enseñanza.
El Catalán como lengua vehicular de aprendizaje de la enseñanza infantil.
- b) Consideración del aranés en base a lo que propone el Consejo General de la Vall d'Aran
- c) Derechos lingüísticos individuales de los alumnos, pero que son manifestados por los padres.

• **Enseñanza primaria:**

Igual que la infantil, priorizándose explícitamente el Catalán como lengua de aprendizaje de la lectura y la escritura.

• **Enseñanza secundaria:**

Se especifican las horas de Catalán y los créditos que se deberían profesar.
La distribución que se propone, por lo que se refiere a horas/ciclos:

- a) *Primaria*: 3 horas de Catalán, más de 66 horas (que pueden repartirse a voluntad).
- b) *Secundaria*: 3 horas en el primer ciclo: 3,15 horas en el segundo ciclo, más 350 horas por año destinadas a actividades de lengua.

¿Qué debemos hacer?

Esta legislación nos permite planificar unos objetivos.

I. El impulso de los Programas de Inmersión

Si la lengua vehicular de la educación ha de ser la lengua catalana, el Programa de Inmersión se alargará hasta los 12 años, de manera que alcanzará desde los 3 a los 12 años de la educación de los niños:

- Se hará progresivamente y por ciclos.
- Habrá la asistencia material, técnica, profesional, de estudios, seguimiento etc., aplicado todo ello hasta los doce años.

Consideraciones:

1. El 75 % del profesorado conoce el Catalán y tiene alguna titulación al respecto.
2. Favorecimiento general de la normativa.
3. Es necesario hacer el paso inaplazable del Catalán aprendido al Catalán hablado, no como acto reflexivo, sino como acto reflejo: el eje de todo es, por lo tanto, el uso de la lengua.

La escuela:

1. Ha de tener muy claros los conceptos de hábitos de uso.
2. A partir del Ciclo Medio, los niños deben de tener una cierta conciencia lingüística de estar incorporados al colectivo cultural que es el pueblo catalán.
 - 2.1. Espíritu de perfección en la lengua: el bien hablar.
Estructuras y posibilidades de uso.
 - 2.2. El uso: conciencia lingüística.
3. Enseñanza secundaria: orgullo de la lengua; la inseguridad que hasta ahora ha existido ha de ser substituida por la comodidad del uso: las acciones están provocadas por la necesidad.

II. Encauzar el «Programa de uso de la lengua»

Que los niños tengan una expresión espontánea en catalán y así mismo un buen dominio. La ordenación que es necesario establecer al respecto:

- La lengua eje de referencia que vehicula la educación: Catalán.
- Segunda lengua de escuela también oficial: Castellano.
- Idiomas extranjeros.

Después de trece años, ha habido un paso importante para la Normalización Lingüística, generado por tres factores:

- Inquietud de la sociedad para la enseñanza en Catalán.
- Profesores: en todas las escuelas ha existido un colectivo que ha estado a favor.
- La Administración: ha habido una planificación y una acción en peso y unos profesionales que han tenido como premisa que: «La Administración que no sirve, no sirve para nada.»

Afortunadamente, esta voluntad de servicio desde la Administración educativa, proveniente de muchos sectores, ha dado sus frutos y permite mantener la esperanza de que el proceso normalizador de la lengua y la cultura llegará a la meta esperada de la normalidad.

Bases psicopedagógicas de la educación bilingüe

Joaquim Arnau

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.
Universitat de Barcelona

Son muchos los escolares que hoy día aprenden total o parcialmente en una lengua que no es la propia. Estos escolares, cualquiera que sea su L1 y el «status» que ésta tenga, han de aprender en la L2 los contenidos académicos.

Definir, en los contextos sociales y educativos bilingües, los procesos de enseñanza-aprendizaje y proponer las prácticas instruccionales más apropiadas, es de extraordinaria importancia porque esos contextos son más la regla que la excepción. El futuro parece perfilar además una educación que muy probablemente será «bi o plurilingüe».

La empresa de definición es, no obstante, compleja porque son diversas las situaciones socio-lingüísticas, los modelos de enseñanza, los objetivos que se persiguen, las competencias iniciales que los alumnos tienen en las lenguas y los niveles escolares en los que se introducen los programas.

Al mismo tiempo, intentamos abordar una temática sobre la que los estudios han sido de naturaleza fundamentalmente cuantitativa y sólo, desde hace unos pocos años, empiezan a aparecer trabajos que analizan los procesos de enseñanza-aprendizaje en esos contextos.

La línea de presentación que seguiremos en este artículo contempla los siguientes apartados: «estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje», «ba-

ses psicopedagógicas para la adquisición de la L2 a nivel oral» y «bases psicopedagógicas para la adquisición de la escritura en la L2».

Estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje

Las diferentes evaluaciones realizadas sobre los programas de Educación Bilingüe («transicionales» y de «inmersión») han informado que no todos los programas funcionan igualmente bien y que hay diferencias entre los resultados que ofrece un mismo modelo. La cualidad del tratamiento educacional es, sin duda, uno de los factores explicativos de tales diferencias, cualidad que han puesto de manifiesto los trabajos «etnográficos» en este ámbito.

Tikunoff (1983) en una observación sobre diferentes programas bilingües en los Estados Unidos considerados «exitosos», informa que los profesores que imparten estos programas tienen dos características principales: son buenos profesores y son sensitivos a las necesidades comunicativas y lingüísticas de los niños. Organizan la clase de manera efectiva, consiguen una alta participación de los estudiantes, dedican una larga proporción de tiempo a la instrucción directa y proporcionan mucho feedback a las tareas de los mismos. Se adaptan a las necesidades comunicativas y lingüísticas de los escolares y utilizan información sobre su «background» cultural para enseñar y para fomentar su participación. Su conclusión es que la buena instrucción en un programa bilingüe es como la instrucción en cualquier programa, pero los buenos profesores son además sensitivos a las necesidades y motivaciones de los escolares.

Wong Fillmore (1985), en un trabajo más específico, ha destacado la importancia de los factores instruccionales. Realizó un estudio longitudinal sobre la adquisición de la L2 en sesenta niños en programas bilingües. Comprobó, al cabo de un año de exposición al inglés, que en dos clases los alumnos habían conseguido un buen nivel en este idioma, mientras que en otras dos clases un 40% de los alumnos no habían aprendido casi nada. La manera como las clases estaban organizadas para la instrucción y la forma como los profesores presentaban los materiales para la enseñanza durante las lecciones, influían en el aprendizaje.

En las clases «muy organizadas» los profesores introducían los materiales de enseñanza a nivel de gran grupo y después se realizaban actividades de pequeño grupo e individuales con seguimiento de las mismas.

Las lecciones tenían unas características estructurales muy definidas. Estaban organizadas con claras fronteras (sus comienzos y finales estaban marcados por cambios en la localización física de los estudiantes, los cambios de situación estaban marcados por claves no verbales y paralingüísticas del profesor, se seguían patterns semejantes día a día), todo lo cual ayudaba a los estudiantes a conocer lo que se esperaba de ellos a lo largo del curso. Las lecciones que hacían referencia a un mismo contenido o temática tenían una consistencia remarcable (formato o «script») a través del tiempo, aunque no siempre era el mismo a lo largo del curso; el lenguaje utilizado por los profesores en ellas incluía «patterns» o rutinas pa-

recidas, lo cual introducía un grado más de predicción a los mensajes y facilitaba, evidentemente, la comprensión.

Los profesores de las clases que funcionaban bien como contextos de aprendizaje regulaban adecuadamente la participación de los alumnos, lo cual era importante para las prácticas que los estudiantes recibían.

El habla de los profesores tenía además unas determinadas características que la hacían funcionar como «input» comprensible: había clara separación en el uso de las lenguas, se ponía especial énfasis en la comunicación y la comprensión a través de diversas estrategias tales como la demostración, presentar la misma información en una variedad de contextos, colocar la nueva información en el contexto de la ya conocida, repetición de los mensajes con algunas variaciones, juegos verbales y búsqueda de riqueza en el lenguaje.

Las características organizativas generales de la actividad escolar interaccionaban además con la composición lingüística de las clases. Parece que en clases donde la mayoría de alumnos eran no hablantes del inglés, funcionaba mejor una organización más centrada en el profesor con equilibrio de los diferentes tipos de agrupaciones. En clases donde había proporción abundante de anglófonos una actividad más centrada en el estudiante permitía la interacción entre nativos y no nativos. Los alumnos, según sus características individuales, sacaban también más o menos provecho de una determinada organización.

Este trabajo, aunque no analiza las características discursivas de la actividad escolar, es una de las pocas investigaciones sobre «proceso-producto» realizadas en este ámbito.

La teoría e investigación sobre la adquisición de la L2 indica que la rapidez en dominar los sistemas básicos de la misma depende del grado en que el contexto social de la clase facilita a los escolares oportunidades de practicar la nueva lengua. Pero los que aprenden en la L2, como los escolares que asisten a los programas regulares, asisten a clases en las que la instrucción proporciona pocas ocasiones para participar en una conversación rica y motivante. En muchas clases, los alumnos se limitan a responder siguiendo el universal esquema «IRF» (iniciación del profesor con una pregunta, respuesta de los alumnos y feedback del profesor).

En contextos donde se enseña en la L1 no suele haber un diálogo sostenido del profesor con los alumnos, sus aportaciones son limitadas y más de un 30% no suelen participar en las conversaciones (Florin, 1989). Estudios sobre la organización de la conversación en programas de «inmersión» y «bilingües» (Ramírez y Merino, 1990; Arnau y Bel, 1991) confirman los «patterns» anteriores y concluyen que éstos no son óptimos para desarrollar las habilidades del lenguaje oral en estos programas. Milk (1980) informa que cuando los estudiantes en los programas «bilingües» trabajan en pequeños grupos hablan más y producen una mayor variedad de actos de habla; un control excesivo del habla de los alumnos por parte del profesor, afecta negativamente al desarrollo del lenguaje porque limita el rango de funciones comunicativas que aquéllos pueden utilizar. Arnau y Bel (1991) coincidiendo con otros trabajos informan, no obstante, que no es el tamaño del grupo el que proporciona mayores posibilidades comunicativas sino la naturaleza de la tarea conversacional que el profesor propone.

Stevens (1976) evaluó la efectividad de un programa de inmersión tardía al francés (séptimo curso) que utilizó una aproximación pedagógica «centrada en la actividad» de los alumnos. Los escolares, que seguían este programa durante un 40% de la jornada escolar, obtuvieron mejores niveles de conocimiento que los escolares de un programa convencional de «inmersión» que aprendían en francés durante un 80% de la jornada escolar. En el modelo «centrado en la actividad» los estudiantes trabajaron en proyectos de su elección en base a las orientaciones generales proporcionadas por el profesor, estaban implicados en la definición de los objetivos y en la búsqueda de medios para conseguirlos, tenían deseos de comunicarse, realizaban diferentes roles interactivos y producían una mayor variedad de actos de habla. En el modelo convencional, por contra, los escolares trabajaban en el mismo tópico impuesto por el profesor, su participación se limitaba a las actividades programadas por el mismo y raramente iniciaban intercambios de conversación. Estos resultados pueden contrastar con los de Wong Fillmore (1985, ob. cit.), pero hay que señalar que la edad de los escolares era diferente y su grado de conocimiento de la L2 era mayor por cuanto habían seguido enseñanzas de francés desde el parvulario, durante más de media hora diaria.

Las investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en la L2 confirman también la importancia de las prácticas instruccionales en la efectividad con que aprenden los alumnos.

Ammon (1985) estudió el desarrollo de la competencia escrita en la L2 (inglés) en alumnos de tercer grado con diferentes lenguas familiares (cantónés, español), que habían tenido dos o tres años de exposición al inglés y que asistían a programas regulares en esta lengua y a programas bilingües. Un estudio de las clases donde los alumnos más habían aprendido (una clase en inglés para niños cantoneses y una clase bilingüe para niños hispanos), demostrando un nivel comparable al de los anglófonos, indicó que el progreso dependía de la aproximación de los profesores a la enseñanza en general y a la escritura en particular. Los profesores de estas dos clases se caracterizaban por dar oportunidades a los escolares de escribir sobre tópicos de interés personal, mostraban un genuino interés por lo que los niños habían escrito, publicaban sus textos, desarrollaban los tópicos de la escritura a través de actividades previas, consideraban el texto en sus sucesivas fases (pre-escritura, escritura y revisión), atendían los aspectos formales de la escritura a través de los contenidos y proporcionaban actividades metalingüísticas (reflexiones sobre las formas o maneras de expresarse). En estas clases había también un rico ambiente comunicativo a nivel oral, dando los profesores muchas oportunidades para extender la producción oral en inglés. En cambio, en las clases donde los niños habían hecho pocos progresos, los profesores no proporcionaban un ambiente comunicativo tan rico a nivel oral y escrito.

Los trabajos etnográficos han permitido también comprender la medida en que el desarrollo de la competencia oral y escrita en la L2 depende de los factores personales del aprendiz, así como de la interacción de éstos con las prácticas instruccionales.

La investigación de Wong Fillmore (1983), ya presentada, informa que los niños sociables y conversadores aprenden con mayor facilidad la L2 puesto que

disponen de mayores oportunidades de usarla. Pero esto depende del modelo educativo y de la proporción de compañeros que hablan la L2: parece que este factor es favorable en un programa bilingüe, donde puede haber una proporción importante de compañeros que hablan la L2, pero no lo es tanto en un programa de «inmersión» donde la única fuente de «input» es el profesor.

Los estilos de aprendizaje pueden ser también factores importantes. Aprender una L2 es un proceso cognitivo y requiere la capacidad de discernir entre las formas lingüísticas, los significados y las funciones. Los escolares difieren en esa capacidad, así como en la de formar hipótesis sobre el sistema lingüístico y comprobarlas. Los estilos cognitivos de los niños pueden interaccionar con los estilos sociales y llevar a desarrollos diferentes. Hay aprendices que son buenos como descubridores de «patterns» y reglas y, en cambio, progresan poco porque no tienen confianza para practicar lo que están aprendiendo. Otros tienen miedo a cometer errores y limitan su habla a determinadas formas conocidas con lo que también pierden la posibilidad de practicar nuevas formas (Wong Fillmore, 1983).

Los estilos de aprendizaje de los alumnos interactúan con las prácticas instruccionales y el estilo del profesor. Hudelson (1989) siguió, durante un curso escolar vehiculado en inglés, el desarrollo escritor de dos escolares hispanos con muy poco conocimiento de la L2, que asistían a una clase de tercer grado. La niña, que era activa, confiada y se aproximaba a la escritura con una actitud flexible y de experimentación, consiguió escribir textos complejos con frases encadenadas. El niño, con muy poca confianza en sí mismo y muy preocupado por la corrección, sólo escribió frases aisladas y listas de palabras. Éste, al contrario que la niña, necesitaba un soporte continuado sobre lo que estaba haciendo y una estimulación a sus esfuerzos que le permitiera asumir los riesgos necesarios para generar los textos.

La muestra de investigaciones presentadas confirma cada vez más la idea de la importancia que tienen en la Educación Bilingüe los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es la «cualidad» de la enseñanza y su grado de adaptación a las características de los aprendices la que determina, en último término, la eficacia del modelo que se propone. Hay que decir, pues, que la elección de un determinado modelo, con todas las ventajas que puede tener en función del contexto sociolingüístico donde se desarrolla, no garantiza por sí misma su «grado de éxito».

Bases psicopedagógicas para la adquisición de la L2 a nivel oral

Aunque no pretendemos presentar un panorama completo de los trabajos que inspiran la psicopedagogía de la adquisición de la L2 en los contextos de Educación Bilingüe, sí que es nuestro propósito el establecer unos cuantos marcos de referencia y comentar algunos trabajos que nos parecen significativos.

Ellis (1984), basándose en la literatura sobre la adquisición oral de la L1 y de la L2, propone un conjunto de aspectos del discurso en el aula que promueven la «rapidez» de adquisición de la L2. Estos aspectos del discurso son los siguientes: cantidad de «intake» (cantidad de habla que los escolares pueden procesar porque es com-

prensible), habla referida al «aquí y ahora», habla rica en «directivas», «feedback» conversacional del profesor centrado en los mensajes y rico en la extensión de los significados de los alumnos, necesidad de comunicarse y control por parte de los alumnos del contenido proposicional, realización de un abanico amplio de «actos de habla» y práctica desinhibida.

Los cuatro primeros aspectos del discurso hacen referencia al papel del profesor como comunicador y los cuatro últimos al uso comunicativo y significativo del lenguaje por parte de los alumnos. En último término, es el profesor el que diseñando las actividades de comunicación determina el grado de participación de los alumnos en el discurso.

Los programas de Educación Bilingüe incluyen, por otra parte, distintos tipos, de interacción (social, organizativa y académica) que crean usos diversos del lenguaje, los cuales aproximan a los alumnos a una adquisición natural de la L2.

¿Fomentan las interacciones en el aula los aspectos del discurso señalados por Ellis? Y los profesores, como máximos responsables de la interacción, ¿crean un clima comunicativo adecuado para que se cumplan estos requisitos? ¿Cuáles son las implicaciones instruccionales de este marco teórico?

Por la revisión de los trabajos anteriores habría que señalar que el contexto escolar no siempre es efectivo en aproximar la comunicación a los aspectos definidos por Ellis. Aunque faltan muchos estudios en este campo, empiezan ya a perfilarse algunos que hacen referencia a prácticas educativas específicas que pueden orientar la actuación del profesorado.

En el proceso de adquisición de la L2 cabría distinguir dos momentos que admiten una cierta diferenciación: las primeras etapas de adquisición y las etapas posteriores. Aunque el «intake» (input comprensible) es una dimensión relevante en cualquier momento de la adquisición, parece que es fundamental en las primeras etapas para que éste progrese.

Krashen (1982) ha elaborado el concepto de «input comprensible», que es fundamental en su teoría de la adquisición de la L2. Propone que el aprendiz progresa gracias a que comprende los mensajes del interlocutor. Estos mensajes, desde un punto de vista estructural, están en cada momento un poco más allá de su nivel de adquisición y el aprendiz los procesa apoyándose en el contexto y en los recursos lingüísticos que ya posee.

El profesor se adapta al aprendiz gracias a unas modificaciones o «ajustes» en su habla (teacher talk), modificaciones que son de naturaleza no verbal (gestos, ayudas sensoriales), paralingüísticas (voz pausada, énfasis en determinadas secuencias de la cadena de habla, etc) y sobretodo conversacionales (controles de comprensión, reformulaciones, expansiones, reacciones a la ruptura comunicacional, etc.).

Estos «ajustes» conversacionales han sido definidos por Long (1983) en contextos de comunicación entre hablante nativo y no nativo y entre profesor y alumnos en contextos de enseñanza de la L2. En este ámbito existen algunas aplicaciones instruccionales de la teoría de Krashen como la formulada por Terrell (1981) el cual define las conductas del profesor y las técnicas de enseñanza específicas que debe emplear en cada una de las primeras etapas de «adquisición na-

tural» de la L2. En la propuesta de Terrell se establecen técnicas para las fases de «pre-producción», «transición a la producción», «inicios de la producción» y «producción». Estas técnicas, aunque muy orientativas en las primeras etapas de enseñanza «en» la L2, parecen, no obstante, más adecuadas en contextos de enseñanza «de» la L2.

En el ámbito de la Educación Bilingüe son todavía limitados tanto los trabajos sobre la conducta del profesor (modificaciones del habla) como las aplicaciones instruccionales. Se han estudiado las adaptaciones del profesor a dos alumnos con competencia muy limitada en inglés fuera del contexto habitual de la clase (Ellis, 1985) y a un grupo reducido de la clase (Kleifgen, 1985). Estos trabajos muestran cómo los profesores se van adaptando a la progresiva competencia lingüística de los alumnos y también a su competencia académica. A nivel de grupo clase se ha realizado también un trabajo sobre el feedback conversacional de tres profesoras en el primer año de parvulario de un programa de inmersión al catalán (Arnau, 1991). Estas profesoras producen unas estrategias de feedback parecidas a las de los cuidadores que conversan con niños pequeños que aprenden a hablar.

La investigación de Wong Fillmore (1985, ob.cit.) destaca también aspectos importantes de la conducta del profesor (organización de las clases, estructura de las lecciones, estilo conversacional) que son efectivos en la comprensión de los mensajes y en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la L2.

Un trabajo extraordinariamente sugerente, tanto por las aportaciones teóricas a la teoría del «input» como por las implicaciones instruccionales, es el documentado por Enright (1986). Es un estudio etnográfico sobre la comunicación entre una profesora y una clase de niños de cinco y seis años, principiantes de inglés. Durante un mes (escuela de verano) los escolares siguieron una exposición intensiva a la L2 a través de un curriculum que incluía el trabajo sobre «experiencias concretas» (experimentos, visitas, actividades plásticas, juegos) y «representaciones» (canciones, historias, dramatizaciones, expresión corporal).

La profesora, muy experta en la enseñanza a este nivel educativo pero sin ninguna experiencia en la enseñanza «en» la L2, se fue adaptando progresivamente a las necesidades de los niños a lo largo del tiempo.

Las adaptaciones generales más importantes que realizó a nivel instruccional fueron las siguientes:

- pasó de un curriculum basado en la «cognición» (que incluía las actividades típicas del parvulario: contar, clasificar, seriar, medir, estudiar partes del cuerpo, etc.) a un curriculum en el que integró la «cognición y la comunicación»; esta nueva concepción del curriculum implicaba el diseño de actividades «reales» y efectivas para promover el uso del lenguaje (p. ej. el trabajo sobre las «partes del cuerpo» se convirtió en exitoso cuando se planteó como un juego, como un problema a resolver por los niños trabajando con sus propios retratos, lo que creó muchas oportunidades para la conversación «natural» en el aula);

- de utilizar predominantemente actividades de «gran grupo» pasó a dar más importancia a las de «pequeño grupo» e «individuales» lo que permitió a los alumnos participar más intensamente en actividades estructuradas por ella;
- los dos últimos cambios la llevaron a reconsiderar también su «rol» comunicativo. Pasó de ser sólo una «dispensadora» de lenguaje (de hablar ella la mayor parte del tiempo) a ser una «receptora» interesada del mismo gracias a la necesidad comunicativa que creó en los niños.

El trabajo documenta también los recursos que desarrolló a nivel de discurso (verbales no verbales), las «ayudas sensoriales» que mejor funcionaban y la forma general que fueron adoptando las lecciones propias de cada uno de los dos tipos de contenidos curriculares («demostración» más puesta en práctica» en las «actividades concretas» y «demostración más representación» en las «representaciones»).

Una técnica que se demostró muy eficaz para facilitar la comprensión fue «el contraste contextual» definido por la profesora como la posibilidad de presentar los mismos conceptos a través de diversos contextos dentro de una misma lección o situación, a través de diversas situaciones o lecciones y de insertar la información nueva en el seno de la ya conocida.

Es, desde nuestro punto de vista, una experiencia básica porque plantea una concepción holística y multidimensional del «input» y permite comprender la importancia que los procesos interactivos tienen en el desarrollo del lenguaje. Y una reflexión importante se deriva de la misma: para enseñar efectivamente «en» la L2 hace falta una clase especial de profesor, un profesor preparado y con recursos. Estudios de esta naturaleza deben realizarse en contextos de enseñanza en otras lenguas y con diferentes tipos de programas (transicionales, de inmersión, etc.) Las bases psicopedagógicas para enseñar «en» la L2 cuando los alumnos ya poseen una competencia inicial en la lengua, ya sea en períodos iniciales o más tardíos de la escolaridad, responden, con las adaptaciones curriculares pertinentes a los mismos principios: diseño de actividades interactivas que integren «cognición y comunicación», que den oportunidades de conversación «natural» en el aula y concebidas a diferentes niveles organizativos. Actividades con escolares envueltos activamente en el uso del lenguaje para descubrir nuevos conceptos y desarrollar nuevas actividades y clases con un clima que anime a formar hipótesis y a expresar ideas (Ontario Ministry of Education, 1978). Actividades de naturaleza holística que permitan integrar los distintos aspectos del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) y con contenidos interdisciplinarios y variados. Integración de los distintos aspectos del lenguaje porque todos ellos contribuyen a una rápida y efectiva adquisición y contenidos variados porque cada uno de ellos tiene «lenguajes» distintos.

Mediante la constante exposición a actividades ricas de lenguaje en diferentes áreas del programa, los escolares empezarán a utilizar la L2 con confianza.

Si la L2 es presentada en versión estéril y reducida no estimulará la imaginación de los niños ni desarrollará sus necesidades comunicativas. Las actividades de comunicación en el aula están habitualmente diseñadas para «performers» y no para «explorers» (Lindfors, 1983,1987). Los «explorers» preguntan cosas, inician tur-

nos de conversación y aportan significados propios. Practican, en definitiva, todos los aspectos del discurso a los que hacíamos referencia al iniciar este tópico (Ellis, 1984, ob. cit.).

Todas las áreas del curriculum permiten que los escolares sean «explorers». Lo efectivo es diseñar interacciones que les den esa posibilidad.

El «Modelo de Enseñanza Integrada de la L2» a través de unidades temáticas, propuesto para los escolares no hablantes de inglés, recoge las principales orientaciones que aquí proponemos.

En Canadá, se han desarrollado «módulos de aprendizaje» para la enseñanza del francés (Allen, Howard y Ullman, 1984), (OISE, 1988). Un «módulo» es una subárea o unidad del curriculum desarrollada en función de los intereses, motivaciones, nivel de desarrollo de los alumnos y competencia en la L2. Todos ellos incluyen diferentes objetivos (cognitivos, lingüísticos, culturales y afectivos) y una variada gama de actividades que se pueden realizar. Un módulo puede formar parte de los contenidos establecidos del curriculum o puede alejarse de los a veces demasiado tradicionales y poco motivadores contenidos escolares. Los módulos pueden referirse a fiestas populares, deportes, música y canción, temas ecológicos, variaciones de las condiciones de vida, etc. Lo que los caracteriza es el interés que los alumnos puedan tener en el tema y una variedad de actividades tales como la comprensión de mensajes orales emitidos por hablantes nativos de la L2, la creación de diferentes situaciones comunicativas (entrevistas, debates, redacción de informes, cartas, etc.) y lecturas seleccionadas en función del nivel de los alumnos. Un módulo puede ser una asignatura o una parte de ella, presentada desde un ángulo motivante, renovador y buscando la interrelación entre los diversos contenidos del curriculum (sociales, naturales, históricos, matemáticos, etc.).

Los profesores de un programa bilingüe en Canadá, han desarrollado interesantes módulos de curriculum integrado. A través del módulo «la bicicleta» enseñan en la L2: ciencias, matemáticas, estudios sociales y lenguaje (Buteau y Gougeon, 1986).

Las unidades didácticas desarrolladas en Cataluña para la introducción inicial del catalán como L2 a niños de parvulario, basadas en historias motivantes y significativas, constituyen un importante recurso que se está aplicando también a la enseñanza de lenguas extranjeras (Artigal, 1991).

La aproximación pedagógica «centrada en la actividad», ya comentada anteriormente y aplicada en un programa de «inmersión tardía» en Canadá (Stevens, 1976, ob. cit.), responde a los planteamientos pedagógicos que estamos proponiendo.

Bases psicopedagógicas para la adquisición de la escritura en la L2

Si importante es desarrollar los principios pedagógicos y aplicaciones que lleven a una rápida y efectiva adquisición de la L2 a nivel oral, no lo es menos la consideración de las bases psicopedagógicas de adquisición de la L2 a nivel escrito.

Como ocurre con la L1, las dos adquisiciones son interdependientes y se refuerzan mutuamente a lo largo de un proceso educativo que nunca puede darse por finalizado del todo. No obstante, aunque en el marco de la Educación Bilingüe todos los alumnos pueden adquirir unas «habilidades básicas de comunicación interpersonal» en la L2, no es seguro que consigan las «habilidades cognitivo-lingüísticas» directamente relacionadas con la capacidad de leer y escribir en esa lengua.

La conceptualización de la «competencia lingüística» realizada por Cummins (Cummins, 1980) como una competencia de doble naturaleza «comunicativa básica» (BICS) y «cognitivo-lingüística» (CALP), encuentra validez empírica en muchos trabajos sobre el rendimiento escolar de los niños escolarizados en programas bilingües. Bastantes niños que demuestran una buena competencia conversacional en la L2 fracasan porque no han desarrollado la competencia cognitivo-lingüística, relacionada, como hemos dicho, con la lectoescritura. Por la importancia que tiene la adquisición de la lectoescritura en el rendimiento académico, no creemos exagerado afirmar que el «grado de éxito» de los programas bilingües depende de las condiciones que creen para el desarrollo efectivo de la misma.

Como ya hemos especificado, los programas varían, en las alternativas para alfabetizar a los escolares: alfabetización inicial en la L1 y después en la L2 (método nativo), alfabetización inicial en la L2 y después en la L1 (método directo) y alfabetización simultánea en las dos lenguas.

Ninguna de estas alternativas se ha mostrado más efectiva que las demás: frente a posiciones que defienden el «método nativo», hay posiciones que consideran que el «método directo» es perfectamente viable como lo demuestran los buenos resultados de los programas de «inmersión». Todo depende de los procesos instruccionales específicos y de los factores contextuales propios de cada programa (Wong Fillmore, 1986).

Los estudios sobre los procesos de adquisición de la lectoescritura en la L2, todavía limitados, ven más similitudes que diferencias con el proceso de aprender a leer y escribir en la L1 (Grabe, 1990).

Es evidente, que la lectoescritura en la L2 tiene sus propias características, dependiendo éstas de las alternativas que presentan los diferentes programas y, en consecuencia, de los diferentes contextos de aprendizaje que crean: no es lo mismo alfabetizarse inicialmente en la L2 que hacerlo cuando ya se posee un cierto grado de alfabetización en la L1. En esta última situación, y dependiendo de las características de las lenguas, el alumno «transfiere» a la L2 buena parte de sus habilidades alfabéticas adquiridas en la L1. La naturaleza y cualidad de la «transferencia» dependerá de la naturaleza y cualidad de las habilidades que posee en la L1; lo mismo cabría decir del proceso inverso, el de «transferencia» de las habili-

dades en la L2 a la L1. Este es, no obstante, un concepto de gran riqueza predictiva, todavía no determinado de manera precisa aunque existen aproximaciones interesantes, sobre todo en el ámbito de la lectura (Thonis, 1981).

Es evidente también, que para iniciarse en el aprendizaje escrito de la L2, el estudiante debe poseer un conocimiento de vocabulario y léxico básico de la misma. No parece que sea necesario un profundo conocimiento de la lengua a nivel oral.

El estudiante debe conocer, lógicamente, los principios esenciales de «transcripción» de la lengua (alfabético, silábico, etc.).

En el caso de la lectura, por ejemplo, las modernas concepciones de la misma como un proceso interactivo, proponen que leer no es sólo eso. La lectura es, además, un proceso de formación de hipótesis y de intento de verificación de las mismas. El lector intenta descubrir el significado apoyándose en capacidades de decodificación, pero también en los esquemas de conocimiento que ya posee, en la información que ya tiene sobre el contenido del texto.

Trabajos específicos sobre adquisición de la lectura en la L2 (Rigg, 1986), demuestran que cuanto más reconocen los lectores el contenido de la lectura, más fácil les resulta leer y comprender el significado del texto. En este sentido parece fundamental el proveerles de materiales culturalmente relevantes y adaptados al nivel de su competencia lingüística y conceptual. La lectura ha de ser, por otra parte, motivante y ha de dar al lector oportunidades amplias de actuar de una determinada manera (relatar una historia, preparar un proyecto, organizar un experimento, trabajar un tema). Como confirman también los trabajos sobre lectura en la L1, leer es algo más que interactuar con un texto, es la interacción del lector con un contexto más global.

Análisis etnográficos sobre metodología de la enseñanza lectora en programas bilingües, demuestran que cuando los enfoques de enseñanza son diferentes para cada lengua (decodificación sólo de palabras y fonemas para leer en inglés L2 y propuestas interactivas para leer en español L1), los alumnos se encuentran con sistemas de aprendizaje diferentes y experimentan dificultades. Cuando se organiza el contexto lector desde un punto de vista más integrado, los alumnos progresan, sobre todo en la L2, en la que experimentan más dificultades y se produce el proceso de transferencia de habilidades en ambas lenguas (Díaz, Moll y Mehan, 1986).

En el ámbito de la adquisición de la escritura se comprueba que si el contexto de aprendizaje es óptimo, los alumnos pueden componer a pesar de tener una competencia limitada en la L2 (crean diferentes clases de textos con diferentes propósitos, son capaces de realizar sucesivas revisiones de la pieza original y de responder a las reacciones del lector); y, contrariamente a las concepciones tradicionales, se demuestra que aprender a escribir en las dos lenguas, aunque se haga de manera simultánea no crea procesos de interferencia (Edelsky, 1986). Como en la adquisición de la escritura en la L1, hay importantes diferencias individuales en el proceso escritor y estas diferencias deben ser consideradas por los profesores (Hudelson, 1989, ob. cit.).

El contexto de aprendizaje de la escritura determina, en último término, lo que los alumnos harán y el grado en que progresarán. El trabajo de Ammon (1985,

Referencias bibliográficas

- ADA, A.F. (1988). «The Pajaro Valley experience: Working with Spanish-speaking parents to develop children's reading and writing skills through the use of children's literature». En T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins, *Minority Education. From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ALLEN, P., HOWARD, J. y ULLMANN, R. (1984). «Module Making Research». En *Language Issues and Educational Policies*. Toronto: Pergamon Press.
- AMMON, P. (1985). «Helping children learn and write in ESL: Some observations and some hypotheses». En S.W. Freedman (ed.), *The Acquisition of Written Language. Response and Revision*. Norwood: Ablex.
- ARNAU, J. (1991). «El feedback conversacional de los profesores en un programa en L2», *Revista de Logopedia y Foniatría*, (en prensa).
- ARNAU, J. y BEL, A. (1991). «Contextos de interacción y de discurso en un programa de inmersión al catalán», *Anuario de Psicología*, (en prensa).
- ARTIGAL, J.M. (1991). «Uso-adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años», *Lenguaje y Comunicación*, 7-8, 127-144.
- BUTEAU, M.F. y GOUGEON, H. (1986). Comparación entre tres programas de enseñanza de una segunda lengua», *Infancia y Aprendizaje*, 33, 37-61.
- CUMMINS, J. (1979). «Linguistic interdependence and the Educational Development of Bilingual Children», *Review of Educational Research*, 49:2, 222-251.
- CUMMINS, J. (1980). «The Cross Lingual Dimensions of Language Proficiency: The Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue», *Tesol Quarterly*, 14:2, 175-187.
- CUMMINS, J. (1989). «The Sanitized Curriculum: Educational Disempowerment in a Nation at Risk». En D.M. Johnson y D.H. Roen, *Richness in Writing. Empowering ESL Students*. New York: Longman.
- DÍAZ, S., MOLL, M. y MEHAN, H. (1986). «Sociocultural Resources in Instrucción: A Context-Specific Approach». En *Beyond Language: Sociocultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- EDELSKY, C. (1986). *Writing in a Bilingual Program. Había una vez*. Norwood: Ablex.
- ELLIS, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. New York: Prentice Hall.
- ELLIS, R. (1985). «Teacher-pupil interaction in Second Language Development». En S.M. Gass y G.M. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- ENRIGHT, D.S. (1986). «Use Everything You Have to Teach English: Provide Useful Input to Young Language Learners». En P. Rigg y D.S. Enright (eds.), *Children and ESL: Integrating Perspectives*. Washington D.C.: Ablex.
- FLORIN, A. (1989). «Organisation of the conversation in the classroom and types of knowledge conveyed to children», comunicación presentada en la *Third European Conference on Learning and Instruction*. Madrid: Universidad Autónoma.

- GRABE, W. (1989). «Literacy in a Second Language», *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 145-162.
- HUDELSON, S. (1989). «A Tale of Two Children: Individual Differences in ESL Children's Writing». En D. Johnson y D.H. Roen (eds.), *Richness in Writing. Empowering ESL Students*. London: Longman.
- KLEIFGEN, J.A. (1985). «Skilled Variation in a Kindergarten Teacher's use of Foreign Talk». En S.M. Gass y G.M. Madden, (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: New York.
- KRASHEN, S. (1982). *Theory and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- LAMBERT, W.E. (1984). «An overview of issues in immersion education». En *Studies on Immersion Education: A collection for United States Educators*. Sacramento: California State Department of Education.
- LINDFORS, J. (1983). «Exploring in and Trough Language». En M.A. Clarke y J. Handscombe (eds.), *ON TESOL'82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington D.C.: TESOL.
- LINDFORS, J. (1987). *Children's language and learning*. New York: Englewood Cliffs.
- MILK, R. (1980). *Variation in language use patterns across different group settings in two bilingual second grade classrooms*. Tesis doctoral no publicada. Stanford University.
- LONG, M. (1983). «Native Speaker — non native speaker conversation in the second language classroom». En *ON TESOL'82: Pacific Perspectives on Second Language Learning and Teaching*. Washington D.C.: TESOL.
- OFFICE OF BILINGUAL-ESL INSTRUCTION (1985). *Eastman Curriculum Design Project*. Los Angeles Unified School District.
- O.I.S.E. (Ontario Institute for Studies in Education) (1988). *French Teaching Modules*. Toronto.
- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION (1978). *Language Across The Curriculum. A resource document for Principals and Teachers*. Ontario.
- RAMÍREZ, J.D. y MERINO, B.J. (1990). «Classroom talk in English immersion, Early-exit and Late-exit transitional education programs». En R. Jacobson y Ch. Faltis (eds.), *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RIGG, P. (1986). «Reading in ESL: Learning from Kids». En P. Rigg y D.S. Enright (eds.), *Children and ESL: Integrating English*. Washington, D.C.: Ablex.
- STEVENS, F. (1976). *Second Language Learning in an Activity-Centered Program*. M.A. Thesis, Department of Educational Technology. Canadian University, Montréal.
- TERRELL, T.D. (1981). «The Natural Approach in Bilingual Education». En *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- TIKUNOFF, W.J. (1983). *Effective instruction for LEP students: Five issues from the Significant Bilingual Features Study*. Paper presented at Convention of the National Association for Bilingual Education. Washington D.C.

- THONIS, E.W. (1981). «Reading Instruction for Language Minority Students». En *School and Language Minority Students: a Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- WONG FILLMORE, L. (1983). «The language learner as an individual: Implications of research on individual differences for the ESL teacher». En M.A. Clark y J. Handscombe (eds.), *ON TESOL'82: Pacific Perspectives on language learning and teaching*. Washington D.C.: TESOL.
- WONG FILLMORE, L. (1985). «When does Teacher talk work as input?». En S.M. Gass y C.G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- WONG FILLMORE, L. (1986). «Teaching Bilingual Learners». En M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing.

Las lenguas en el sistema educativo de Galicia

Xosé Rubal Rodríguez

ICE. Universidade de Santiago

La implantación en España de un «Estado de las Autonomías» ha supuesto el traspaso de distintas competencias, según el caso, a las Comunidades Autónomas. Ello ha permitido el ir forjando en varias de ellas, particularmente en el caso de las naciones o nacionalidades históricas, un sistema escolar con rasgos propios, sobre todo, particularmente, en lo referente al papel educativo asignado a las lenguas autóctonas.

La Comunidad Autónoma Gallega, que en el artículo 31 de su Estatuto de Autonomía de 1980 se otorga «competencia *plena*... (en) la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados... (dentro de los límites constitucionales)», y que asumiría formalmente a raíz del Real Decreto 1763/82, ha modificado también notablemente —al igual que otras comunidades— el sistema educativo heredado, en orden a proceder a la incorporación plena del gallego en la enseñanza y, específicamente, en los niveles no universitarios. Un cambio cuya filosofía oficial considera la virtual equiparación del gallego y del castellano como meta y norma general de proceder educativo, y que por el momento no ha incluido en su radio de acción al idioma extranjero.

Consecuentemente, con todo ello y con el propio enfoque de este Seminario, parece lógico abordar aquí solamente los planteamientos y realizaciones del siste-

ma escolar referidos a las lenguas gallega y castellana en los niveles de Preescolar, EGB y Enseñanza Media. El lector interesado en disponer de una panorámica más completa en línea con la literalidad del título que se me ha propuesto y que quiera, por ello, disponer también de información sobre el tratamiento que reciben éstas en el medio universitario y/o sobre la situación del idioma moderno en la enseñanza no universitaria, podrá encontrar datos relativamente recientes, respectivamente, en Rodríguez Neira y López Martínez (1988) y Rubal (1989).

1. Algunas notas sobre la realidad sociolingüística gallega

En un escenario tan variopinto como el de las realidades lingüísticas de las Comunidades Autónomas españolas con lengua propia, parece pertinente hacer una breve referencia a la situación sociolingüística global de cada Comunidad para poder comprender y valorar la verdadera significación social que está teniendo su sistema educativo. De ahí que abordemos seguidamente la presentación de algunos trazos sociolingüísticos generales de la situación gallega.

Las publicaciones aparecidas en este campo en las dos últimas décadas han puesto repetidamente de manifiesto lo que cualquier observador atento puede constatar en un viaje por Galicia. La lengua gallega es una realidad claramente palpable en su territorio y, en cualquier caso, la gran mayoría de sus habitantes es capaz de entenderla y hablarla. Además de ser lengua *propia* de Galicia en las perspectivas legislativa e histórica, continúa siendo también —aunque con todavía notables variaciones de naturaleza diglósica entre los diferentes dominios— la lengua sociológicamente propia en la mayor parte de sus gentes.

Recientemente, el Instituto Galego de Estadística ha dado a conocer un avance de los datos del censo de 1991, a partir de una muestra del 10% de la población.¹ De acuerdo con él, la lengua gallega es entendida por el 91% de la población y sería capaz de hablarla el 84%. En el registro escrito descienden notablemente los porcentajes respectivos. Con todo, el 47% manifestaría ser capaz de leerlo² y el 33% se confesaría capaz de escribirlo.

En lo que se refiere a su uso en el conjunto de la población, un 48% manifiesta hablarlo siempre, un 35% lo haría a veces, y los que dicen no hablarlo nunca (es decir, los que hablan sólo castellano) representarían el 8%.³ En las ciudades, la utilización habitual del gallego desciende notablemente, pero mantiene todavía una presencia importante. Así, en las siete principales ciudades gallegas,⁴ los porcentajes de uso monolingüe de una y otra lengua son bastante similares, un 15% para el gallego y un 18% para el castellano, mientras que el 58% restante hace uso de ambas lenguas.

Por lo demás, es lengua habitual en el Parlamento y en la esfera de la alta política autonómica, así como de uso mayoritario en la administración autonómica y en la vida política en general. Además de la radio y televisión autonómicas que emiten en gallego, varios espacios de la mayor parte de las demás emisoras que cubren el territorio se desarrollan también en gallego. La edición anual de libros en gallego se sitúa, en este momento, en torno a los 600. Por el contrario, la Ad-

ministración central en todas sus ramas, el sector empresarial, la Iglesia (católica) —sobre todo sus jerarquías—, desarrollan en general una práctica lingüística castellano-parlante.

2. Algunas notas sobre las instituciones políticas básicas y el ordenamiento general del sistema

El sistema educativo reglado depende orgánicamente del poder político. La más alta expresión de la decisión política viene dada por las leyes aprobadas en el Parlamento, en este caso en el Parlamento Gallego. Pero los planteamientos normativos y la acción política de los gobernantes juegan también un papel determinante en la configuración de aquél y en la actuación de sus instituciones. En consecuencia, resulta obligado abordar, por una parte, el contenido del marco normativo específico generado y, por otra, la delineación de algunas pinceladas que ayuden a caracterizar las instituciones que asumen su autoría o que dirigen la acción del sistema.

En lo que concierne a las *instituciones*, cabe destacar, en primer lugar, que Galicia es la única, de las tres Comunidades Autónomas Históricas, en la que las fuerzas nacionalistas no son mayoría en el *Parlamento*. Al contrario, representan sólo una pequeña minoría, concretamente el 12%. Por su parte, los sucesivos gobiernos autónomos habidos a lo largo de la última década han estado en manos del principal partido de la derecha española, el actualmente llamado Partido Popular, a excepción del bienio en el que dos pequeños partidos nacionalistas de centro y/o derecha acompañaron al Partido Socialista Obrero Español en la acción de gobierno.

Evidentemente, dentro de tales coordenadas políticas, no cabía esperar que en cuestiones lingüísticas —un tema al que, hasta ahora, sólo se le concedía importancia prácticamente desde las perspectivas nacionalistas—, los planteamientos normativos y la acción de gobierno estuvieran enfocados a la promoción de la lengua autóctona con la intensidad y convencimiento demostrados en las otras dos Comunidades históricas.

Tal vez por ello, los sucesivos Gobiernos Gallegos no han sido excesivamente generosos a la hora de dotar de recursos humanos ni económicos al proyecto de normalización del gallego en todos sus frentes. Por ejemplo, incluso el presupuesto asignado este año a la *Dirección Xeral de Política Lingüística* que alcanza los 616 millones de pts. (un 1% del total presupuestado por la Comunidad Autónoma para dicho ejercicio), pese a significar un incremento de algo más del 48% respecto a la asignación presupuestaria del año anterior, y duplicar con creces el presupuesto de 1990⁵ no parece una dotación holgada para poder impulsar decidida y eficazmente el cambio sociolingüístico legalmente proyectado para el conjunto del tejido social gallego.

Paralelamente, la Dirección Xeral de Política Lingüística, a la que corresponde llevar las riendas del gobierno lingüístico del país en todos los ámbitos de la sociedad (y que en este caso es protagonista privilegiada también, por lo tanto, en

la definición e implementación del papel del gallego en la enseñanza), atiende sus diversas y complejas funciones con un reducido número de efectivos personales (menos de 15 personas) y desde una obligada simplicidad organizativa: sólo dos Jefaturas de Servicio: la de Planes, Programas y Perfeccionamiento y la de Gestión, Asesoría y Coordinación Lingüística.

En el año 1988, se reforzó ligeramente el flanco administrativo-gestor en el ámbito de la enseñanza con la creación, en el seno de las cuatro Delegaciones Provinciales de Educación y Ordenación Universitaria, de la figura del encargado de los Gabinetes de Normalización Lingüística, si bien hasta el momento las tareas que han venido desarrollando se pueden considerar de carácter fundamentalmente burocrático.

Últimamente, se han creado 10 plazas de «Coordinadores *docentes* de gallego», denominación algo engañosa en relación con el tipo de tareas que, como veremos, habrán de desarrollar.⁶ De ellos, la mitad se han ocupado con profesores numerarios del área de Lengua y Literatura Gallegas (profesores de enseñanza secundaria) y la otra mitad con maestros especialistas en la misma área. Los diez «coordinadores» formarían una red de profesionales que sin dejar de ser profesores en su centro (siguen impartiendo cuatro horas semanales de clase) habrán de atender, entre otras, las tres funciones siguientes (Orden de 24 de julio de 1991):

- a) Dinamización y ayuda a las actividades de apoyo al uso del gallego, didácticas y pedagógicas realizadas a través de los equipos de normalización.
- b) Colaborar con la Consellería en los planes de formación y promoción en el uso del gallego.
- c) Colaboración en grupos de trabajo en la realización de adaptaciones curriculares y en la aplicación de la LOGSE.

Con todo, y a pesar de la riqueza que para la conducción de la actuación del sistema supone el contar con una red que cuenta con personas comprometidas y cualificadas para orientar y dinamizar decididamente el proceso escolar de su normalización lingüística, no resulta fácil pensar que vayan a ser efectivos suficientes para atender mínimamente las necesidades que en tal sentido se presentan. Sólo en la red pública habría unos 2000 centros.

Por su parte, el *marco normativo* desarrollado a partir del Estatuto de Autonomía y de la Ley de Normalización Lingüística (LNL) de 1983, regula las condiciones de la inserción escolar de la lengua gallega como materia y lengua de enseñanza y lo hace, en general, declarándola lengua oficial de la enseñanza al igual que el castellano y otorgándole el mismo trato que al castellano.

Por lo que se refiere al gallego como materia, su estudio es obligatorio en todos los niveles educativos no universitarios (LNL, artº 14) y, más concretamente, «en los niveles de Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, así como en el Curso de Orientación Universitaria y en la modalidad de Educación Permanente de Adultos, se asignarán globalmente el mismo número de horas al gallego que al castellano» (Decreto 135/83, artº 1). De hecho, como

puede verse en el cuadro 1, el horario asignado a las dos lenguas suele ser el mismo en cada nivel, si bien varía a lo largo de los distintos niveles.

Cuadro 1. Horas semanales de enseñanza de las materias de Lengua y Literatura Gallega y Castellana.⁷

NIVEL DE ENSEÑANZA	EN LENGUA GALLEGA	EN LENGUA CASTELLANA
Preescolar	No se establece horario alguno, pero se dice que habrá de cuidarse que los alumnos adquieran un conocimiento de la lengua oficial no utilizada como vehicular «dentro de los límites propios del correspondiente nivel»	
EGB	4 horas En Ciclo Medio, hay además 1 hora de Estructuras lingüísticas gallega y castellana comunes	4 horas
Bachillerato Unificado Polivalente	— En 1º Lengua 3 — En 2º Lengua 3 — En 3º Literatura 3	Lengua-Literatura 4 Lengua-Literatura 4 Lengua-Literatura 3
Formación Profesional I	— En 1º Lengua 2 — En 2º Lengua 2	Lengua-Literatura 4
Formación Profesional II	— En 1º Literatura 2 — En 2º Literatura 2 — En 3º Literatura 2	Lengua 2 Literatura 2 Literatura 1
Curso de Orientación Universitaria	— Todos los alumnos cursan 3 horas de Lengua gallega y 3 de Lengua Castellana. — En las opciones C(*) y D se incluyen además las materias de Literatura Gallega y Castellana con 4 horas.	
(*) En el caso de esta opción (Ciencias Sociales), de manera optativa. En la opción D (Humanísticas-Lingüísticas) es obligatorio cursar una de ellas y opcional cursar la otra.		

Por lo demás, desde el curso 87-88, las Pruebas de Acceso a la Universidad incluyen una prueba de Lengua gallega, de la que quedarán exentos únicamente los alumnos que no hubieran cursado dicha materia, por exención expresa, en alguno de los cursos de Bachillerato o COU.

De manera similar a lo que ocurre con su enseñanza, la equiparación de las dos lenguas parece ser uno de los principios orientadores de la regulación de su uso vehicular dentro del sistema. En el cuadro 2, se resume el contenido de las principales disposiciones legales al respecto.

Cuadro 2. Disposiciones básicas sobre la lengua de enseñanza en Galicia.⁸

CICLO	PRESCRIPCIONES BÁSICAS	
Preescolar y Ciclo Inicial	Enseñanza en gallego o castellano según la lengua materna predominante en el grupo-clase (En la Ley de Normalización Lingüística, se reconoce el derecho <i>del alumno</i> a recibir la primera enseñanza en su lengua materna.)	
Ciclo Medio y Segunda Etapa	MÍNIMO LEGAL	TECHO LEGAL
	Enseñanza en gallego al menos, en el área de <i>Ciencias Sociales</i>	Uso <i>equilibrado</i> del gallego y del castellano como lenguas vehiculares
BUP-COU y FP	Enseñanza en gallego, al menos, en <i>dos</i> materias a elegir, en cada curso, de entre las cuatro oficialmente establecidas	
Dentro de una filosofía general de promoción del uso progresivo del gallego como medio de enseñanza		

Todo ello, con el objetivo puesto en que al finalizar «los ciclos en los que la enseñanza del gallego es obligatoria, los alumnos conozcan éste, en sus niveles oral y escrito, en igualdad con el castellano» (LNL, artº 14, 3).⁸

Estas líneas generales de orientación del sistema no han dado paso todavía, excepto en lo relativo a la enseñanza del gallego, a un segundo nivel de fijación de pautas de actuación, a diferencia de lo que ha ocurrido en alguna medida en otras comunidades con lengua propia. Tal vez porque sólo tardíamente parece haberse llegado a comprender que el soporte e instrumento principal con que cuenta la escuela para contribuir a la normalización de una lengua no es su enseñanza. Quizás también por ello, y por la relativa simplicidad que en el contexto sociolingüístico gallego encierra la tarea, la Administración se ha dedicado durante bastante tiempo a la extensión de su enseñanza, fijación de programas de lengua y literatura gallegas, formación/reciclaje *lingüístico* del profesorado, etc. Mientras tanto, las previsiones sobre cómo habría de irse forjando la intervención educativa de «resocialización» lingüística —normalización— en/de la escuela, que se desprenden de la Ley de Normalización Lingüística, han recibido una escasa atención.

Desde la sociedad se ha demandado en varios casos la determinación de modelos y pautas operativas estratégicas de aplicación en diversos contextos para conducir y hacer progresar eficazmente la implantación y/o extensión de la enseñanza en gallego. Incluso se han hecho algunas propuestas tratando de suplir el no pronunciamiento o inacción oficial en tal sentido. Es de esperar, no obstante, que la contribución de la red de coordinadores «docentes» de gallego pueda dejarse notar en este sentido.

3. Profesorado

Una amplísima mayoría del profesorado es natural de Galicia. En EGB y Preescolar, los nacidos fuera representarían en torno al 8,5%. Este hecho marca, evidentemente, de manera notable su perfil sociolingüístico general, lo cual, sumado a la proximidad de los códigos gallego y castellano, supone un factor enormemente facilitador de la implantación del gallego en la enseñanza.

Concretamente, como se desprende de la lectura de la tabla 1, en el profesorado de Preescolar y Enseñanza General Básica, la proporción de hablantes originarios y habituales está equilibrada, casi al 50%, y suma la práctica totalidad del profesorado. En el de Enseñanza Media, aunque el parámetro tomado como referente no sea el mismo, la tendencia en cuanto al uso lingüístico parece ser similar o no estar muy distante.

La proporción de profesores que tienen acreditado oficialmente un cierto conocimiento/dominio del gallego se puede considerar ciertamente elevado en el profesorado de EGB y Preescolar (en la actualidad, por encima del 90%). En el de Bachillerato y Formación Profesional el porcentaje es notablemente más modesto. La existencia de un 49% acumulado hasta el curso 88-89 (en la actualidad, superior), aunque fácilmente mejorable, no tendría porque ser tomada en principio como un mal presagio para la extensión de la enseñanza en gallego en el caso de que tal potencial fuese realmente aprovechado.

Tabla 1: Algunas características sociolingüísticas del profesorado.

CARACTERÍSTICAS	Preescolar/EGB	Enseñanza Media
Lengua materna		
Gallega	48.13	--
Castellana	51.31	--
Otra respuesta	.56	--
Lengua usada con el/la cónyuge		(Con los compañeros)
Gallega	49.35	44.13
Castellana	49.36	55.74
Otra respuesta	.28	.13
Lengua hablada con los hijos		
Gallega	44.56	--
Castellana	54.28	--
Otra respuesta	.62	--
Nivel de dominio oral del gallego (hablar)		
Gallega	55.83	54.62
Castellana	23.65	25.87
Otra respuesta	16.64	16.93
Titulación máxima alcanzada en lengua gallega(*)	3.88	2.57
Ninguna	12.90	51.29
Nivel de Iniciación	22.56	20.17
Nivel de Perfeccionamiento	40.71	12.31
Nivel de Especialización	23.29	1.96
Licenciatura	.08	6.49
Otras	.46	2.91
Otra respuesta/NC		4.87

(*) Estos datos corresponden al curso 1988-89. En la actualidad, el porcentaje de los que no poseen titulación alguna debería ser inferior al 10%.

Es curioso, no obstante, y aquí puede estar una de las claves de lo que sucede en relación con tal aprovechamiento, que, a pesar de que el porcentaje de profesores con alguna titulación oficial en Lengua Gallega es muy superior en los niveles de Primaria y Preescolar que en los de secundaria, la extensión de la competencia oral es decir, del aspecto lingüístico menos atendido (cuando no desatendido) en los programas de formación/reciclaje del profesorado— alcanza cotas similares. Concretamente, en los dos segmentos, más de la mitad del profesorado manifiesta poseer un dominio oral normal/bueno del gallego, en torno a una cuarta parte se desenvolvería con alguna dificultad, y el resto no lo hablaría o lo haría con mucha dificultad.⁹

Por lo demás, para ingresar en los cuerpos de profesores de EGB no es estrictamente necesario la acreditación de conocimiento de gallego. Tal acreditación

sólo es requerida, a efectos de Concurso de Traslados, para impartir Ciencias Sociales —nivel de Perfeccionamiento— y Lengua y /o Literatura Gallega en la 2ª Etapa de EGB —nivel de Especialización—. No obstante, en la fase de concurso-oposición que da acceso al puesto de profesor en la red pública, se exige la superación de una prueba específica de gallego o bien, en caso contrario, la participación «en los cursos de Iniciación y Perfeccionamiento de gallego que se convoquen a tal fin» (Resolución de 18 de febrero de 1988). En los demás niveles de EGB y Preescolar, y a lo que parece con la conformidad de las organizaciones sindicales del sector, no se requiere acreditación alguna en gallego incluso para ocupar plazas en las que, según la legislación vigente, deberá impartirse la asignatura de Lengua Gallega y/o en las que una/la materia o toda la enseñanza deberá ser vehiculada a través del gallego (plazas de preescolar en centros con grupos-clase de mayoría gallego-hablante, o plazas de 1ª etapa de EGB en general).

En los niveles de Bachillerato, COU y FP solamente le es exigible acreditar dominio de la lengua gallega a los profesores de la materia. Éstos deberán ser especialistas, al igual que en las demás materias, y posee normalmente la Licenciatura en Filología Gallega y Portuguesa. Al resto del profesorado no se le exige acreditación alguna en gallego. Ni con motivo de la realización del curso de capacitación pedagógica (CAP), previo al concurso a plazas en el sector público, ni en el transcurso del concurso-oposición, ni incluso en el caso de que se esté impartiendo o vaya a impartirse alguna de las materias que entran en la terna de cuatro, de las que dos han de enseñarse en gallego.

Finalmente, por el momento, no se dispone de planes propiamente dichos de formación permanente del profesorado. En todo caso, cabría citar como actividades con cierta afinidad o razón de pertenencia al campo, además de los llamados cursos de gallego en sus tres niveles (Inicial, Perfeccionamiento y Especialización):

- los Seminarios Permanentes Interdisciplinares de Lengua Gallega. Su constitución es voluntaria, tienen como «objetivo preferente el perfeccionamiento continuado del profesorado para que adquiera la destreza oral y escrita de la lengua gallega para su utilización en la enseñanza» y pueden recibir una ayuda económica oficial para desarrollar su trabajo;
- y algunas actividades aisladas —de iniciativa diversa aunque escasa y con objetivos no siempre bien perfilados— convocadas bajo títulos como el de Jornadas, Encuentros, etc.

5. Material didáctico

Para llevar a cabo la tarea de proporcionar educación en dos lenguas, se necesitan, entre otras cosas, recursos personales, recursos estratégicos y recursos materiales, particularmente, material didáctico. Una vez que ya hemos apuntado algunos elementos de referencia respecto de los dos primeros, abordaremos a continuación y con la brevedad requerida lo que concierne a las disponibilidades de material didáctico.

Evidentemente, si de enseñanza en dos lenguas se trata, habría que aludir a las respectivas disponibilidades de material. Dado que no caben demasiadas dudas sobre la existencia de una variada y razonablemente rica oferta de material didáctico para la enseñanza *del y en* español, sólo nos ocuparemos de la descripción de lo que sucede respecto del gallego.

En Arza, Campos, Veiga y Rubal (1990) y Arza y Veiga (1991) se expone con cierto detalle el resultado del recuento del material didáctico en gallego publicado hasta el 30-3-90, aproximadamente a lo largo de una década, y que cuenta o contó en su día (ya que la mayor parte de él no estará ya en el mercado) con aprobación oficial. El número total de publicaciones aparecidas, algo más de 300, de las que las 3/4 estarían catalogadas como *libro de texto*, 18% como *libro del profesor* y el 8% restante como *material complementario* es, sin duda, un indicador bastante clarificador. De entrada, es obvio que en razón a su número sólo en el supuesto de una equitativa distribución de los textos entre las materias o áreas de los 19 diferentes niveles educativos, se podría llegar a pensar que se da una mínima cobertura para la enseñanza del gallego y en gallego. No obstante, el problema —al margen de su calidad— no es sólo su cantidad, sino su desproporcional distribución por áreas y niveles de enseñanza.

De cada diez publicaciones didácticas en gallego, seis son de Lengua-Literatura, algo más de tres pertenecen al ámbito de la Historia, Geografía y Ciencias Naturales, media es de lecto-escritura y escasamente otra media se reparte entre las demás áreas y materias.

Igualmente, el fondo disponible para los diferentes niveles guarda muy poca relación con las necesidades. Así, para los cuatro cursos de BUP/COU —en los que, como se recordará, es obligatoria la enseñanza en gallego en dos materias— las publicaciones didácticas en esta lengua no llegan a la tercera parte de las disponibles para los tres cursos de la Segunda Etapa o del Ciclo Medio —en los que tal obligación afecta sólo a una—. La oferta disponible para Preescolar, sin entrar en magnitudes absolutas, también parece negativamente desproporcionada. Pero sobre todo, lo que tal vez sea más sorprendente es la precariedad que en tal sentido ocurre en Formación Profesional. Apenas un 1% del total, para atender los cinco cursos de que consta, con la observación añadida de que no existe libro de texto de Lengua y Literatura gallegas para todos los cinco cursos, constituye a todas luces una dotación extremadamente deficitaria.

6. Extensión actual de la enseñanza del gallego y en gallego¹⁰

De acuerdo con los datos expuestos en algunos trabajos (Rubal y Rodríguez Neira, 1987, y Arza, Campos, Veiga y Rubal, 1990) y las evidencias varias disponibles sobre cómo ha ido evolucionando la cuestión desde la realización de aquéllos, en este momento se puede afirmar que, en todos los niveles no universitarios, los alumnos en general reciben enseñanza de la asignatura de gallego (Lengua y/o Literatura) conforme al horario y programas establecidos, al menos en similar medida a lo que ocurre en otras materias. Las excepciones al respecto con-

sisten, sobre todo, en reducir el número de horas impartidas y tendrían lugar más bien en el sector privado y en los cinco niveles inferiores de EGB, en los que el profesor imparte normalmente todas las enseñanzas al grupo-clase. A partir de 6º, la asignatura de gallego está a cargo del profesor especialista (profesor de EGB o Licenciado en Gallego-Portugués, según se trate de EGB o Enseñanza Media) y el nivel de cumplimiento de los horarios y programas estipulados se puede considerar similar al de cualquier otra materia reglada. Es decir, lo que es la enseñanza del gallego se puede considerar «normalizada».

Por su parte, en lo que respecta a la lengua de enseñanza,¹¹ la situación es menos clara y, desde luego, menos favorable para el gallego. Al no estarse aplicando ningún modelo o programa formalizado de mediación lingüística de la enseñanza, y ser casi siempre determinante *de facto* la decisión individual del profesor, la posible distribución del espacio vehicular entre las lenguas gallega y castellana se convierte en una cuestión no siempre fácil de determinar. Los patrones horarios de enseñanza en gallego y castellano pueden ser muy diferentes transversal y longitudinalmente, así como también, en general, las condiciones didácticas en que se materializa.

Por todo ello, haremos el análisis de este aspecto en base a dos indicadores fundamentales y complementarios: número de horas de enseñanza en gallego por grupo-clase y lengua del material didáctico empleado en la docencia desenvuelta en gallego.¹²

Tabla 1. Extensión de la enseñanza en gallego por titularidad y hábitat de emplazamiento del centro en EGB y Preescolar.

HORAS	TITULARIDAD		HÁBITAT DEL CENTRO			GLOBAL
	Pública	Privada	Rural	Semi-urbano	Urbano	
0	14	33	9	16	29	18
< 1/2	64	64	51	65	68	62
> 1/2	22	3	40	23	3	20
%	80	20	30	39	31	N = 8.800
— Horas						
< 1/2 = Menos de la mitad de la jornada escolar						
> 1/2 = Mitad o mayor parte de la jornada escolar						
— El N es este caso hace referencia a número de grupos-clase						

En la tabla 1, figuran los porcentajes globales de extensión de la enseñanza en gallego en Preescolar y EGB, así como su distribución por titularidad y hábitat de emplazamiento del centro. De su lectura se desprende que las 4/5 partes de los grupos-clase están recibiendo enseñanza sólo o mayoritariamente en castellano (aproximadamente la mitad no pasaría de 3 horas de enseñanza en gallego), y sólo una quinta parte estaría recibiendo enseñanza vehiculada sólo o predominantemente en gallego. No obstante, las prácticas del sistema difieren sensible-

mente en las redes privada y pública, en ésta la enseñanza en gallego está más extendida, y en función del hábitat de emplazamiento del centro. Es en los centros situados en el medio rural donde la galleguización vehicular alcanza sus más altas cotas, mientras que el polo urbano continuaría estando asociado a las mayores tasas de práctica vehicular castellanizante. De todas formas, tanto en unos casos como en otros, la mayor parte de los grupos de alumnos reciben enseñanza en gallego en menos de la mitad del horario escolar, siendo de destacar paralelamente el relativamente alto grado de castellanización que presentan los centros de emplazamiento urbano y los de titularidad privada, donde la suma de los grupos que no reciben enseñanza en gallego o reciben menos de la mitad totaliza un 97%.

Con relación al material didáctico empleado para la enseñanza en gallego, baste decir que tanto en Preescolar como en Ciclo Inicial cerca del 90% de los profesores utilizan materiales que están todos o en su mayor parte en castellano. La tasa de uso del gallego dentro del contexto de la enseñanza en esta lengua se incrementaría en el Ciclo Medio y en la Segunda Etapa, para aproximarse, respectivamente, al 25% y al 50%.

Por su parte, en los niveles de Enseñanza Media, los datos que refleja la tabla 2, y que corresponden al curso 1988-89, probablemente constituyan también una estimación bastante ajustada a la realidad actual. El castellano es, a mucha distancia, la lengua vehicular claramente mayoritaria y la porción instructiva vehiculada por medio del gallego estaría en torno al 30%. Son de destacar, no obstante, dos aspectos, uno que refleja la tabla y otro que está ausente de ella.

Asimismo, a pesar de que las categorías de respuesta utilizadas no son evidentemente exhaustivas y los datos ofrecidos se prestan a varias interpretaciones, no parece haber duda tampoco de que, lo más habitual, es que la enseñanza en gallego vaya acompañada de la utilización de material didáctico en esta lengua (sobre todo teniendo en cuenta que el profesorado de Lengua y Literatura gallega representaba en la muestra en torno al 7%).

Tabla 2: Lengua vehicular en la materia principal impartida por el profesorado de BUP, COU y FP.

LENGUA VEHICULAR DE LA MATERIA PRINCIPAL	%
En castellano	63
En gallego con texto en gallego	9.5
En gallego sin libro de texto	11
En gallego con texto en castellano	9.5
Otra respuesta	7
N (profesores)	2404

También es importante advertir que FP, de un lado, y BUP y FP de otro, constituyen dos sectores claramente diferentes. Concretamente, el grado de galleguiza-

ción vehicular es sensiblemente superior en la Formación Profesional que en los niveles de Bachillerato y COU.

7. Logros lingüísticos

¿Qué se ha conseguido en Galicia en casi diez años de gestión autónoma del propio sistema educativo? Evidentemente, no es posible determinar los logros atribuibles en exclusiva al sistema. Lo que sí es posible es explicitar el nivel actual de consecución de algunos de los objetivos que deben orientar la actuación de aquél al margen de cualquier preocupación por la elucidación de asertos o supuestos de causalidad.

Con anterioridad hemos relatado que la meta explícitamente reconocida legalmente como norte de la intervención del sistema, es que los alumnos dominen el gallego, oral y por escrito, en igualdad con el castellano. Evidentemente, ésta no sólo no es la única meta importante sino que tampoco es el indicador más relevante de la marcha de un proceso apadrinado por una ley de *normalización lingüística*. El indicador fundamental es, a nuestro modo de ver, el de la extensión del uso de la lengua, particularmente en los alumnos en todas las funciones comunicativas que se tienen lugar dentro del medio escolar, y, en relación con ello, la forja del cambio actitudinal consiguiente. De ahí que, además de referirnos al nivel comparado de dominio de ambas lenguas, reparemos también brevemente sobre algunos indicadores de uso y actitudes lingüísticas del alumnado.

Competencia en gallego y castellano

En la tabla 3, se da cuenta del porcentaje de alumnos de 8º de EGB que, según el profesor especialista de la lengua respectiva, alcanza los sucesivos niveles de dominio del gallego y del castellano que recoge la tabla y que habían sido contemplados en una amplia encuesta llevada a cabo desde el ICE de la Universidad de Santiago, en el curso 88-89 (a la que pertenecen también los datos ofrecidos en el apartado anterior). Como se recordará, el legislador había previsto que al finalizar dicho curso el dominio del gallego debería ser igual al del castellano. De ahí que nos limitemos a comentar dicha tabla desde esta perspectiva.

Concretamente, en ella se pone de manifiesto que la extensión del dominio normal del gallego en los niveles oral y escrito es sensiblemente menor que la del castellano. Sólo en la mitad de la población se podría decir que el dominio del gallego es igual al del castellano en los citados registros y que aquél puede ser considerado satisfactorio (dominio pleno) en términos sociales y escolares. Si bien, muy probablemente dicha cifra debería ser rebajada, ya que parece verosímil que una parte de los que poseen una competencia normal en gallego no sean similarmente competentes en castellano y viceversa. Ello pone claramente en entredicho la eficacia de las estrategias que ha venido utilizando el sistema escolar gallego, como por lo demás era lógico esperar (Rubal, 1985 y 1987). Obsérvese

bien que es incluso y precisamente en el único indicador claro de alfabetización de entre los tres presentados (y por lo tanto de responsabilidad casi exclusivamente escolar), el de la expresión escrita, donde se da la mayor proporción de alumnos (en torno a la mitad) que no alcanzan lo que sus profesores consideran un nivel «normal».

Tabla 3. Competencia en gallego y castellano al finalizar la EGB.

DOMINIO	ENTENDER		HABLAR		ESCRIBIR	
	Gal.	Cast.	Gal.	Cast.	Gal.	Cast.
Bueno/Normal	86	96	50	80	43	81
Con alguna dificultad	13	3	41	17	45	16
Con mucha dificultad	1	1	8	2	11	3
Nulo	--	--	1	1	1	--

Lengua de uso habitual de los alumnos con sus compañeros

Tomaremos también en este caso como población referencial la de 8º de EGB. Cabe advertir, no obstante, de un lado que el panorama así resultante es más favorable para el gallego del que correspondería de haber cogido un nivel superior de enseñanza y, por otra, que el indicador elegido es sin duda también el más favorable al gallego que podríamos utilizar.

En concreto, aproximadamente el 30% del alumnado habla con sus compañeros solamente (21%) o mayoritariamente (9%) gallego. El restante 70% utiliza como lengua de relación el castellano, bien sea de forma monolingüe (44%) o predominantemente (56%). Los resultados pueden considerarse también bastante elocuentes respecto del largo camino que queda por recorrer, sobre todo si tiene en cuenta que el grado de uso del gallego entre los compañeros en el medio escolar es inferior al que previsiblemente aportan los alumnos individualmente y, por supuesto, respecto del que se da en su entorno (Rubal, Veiga y Arza, 1992).

Actitudes lingüísticas

En este caso, no se dispone de información actualizada representativa del mismo nivel escolar. No obstante, las evidencias parciales disponibles (a partir de la réplica de una encuesta escolar cuyo trabajo de campo se realizó en 1983 (Rubal, 1985)) es que, al menos en el alumnado de segundo de BUP, ha mejorado sensiblemente la valoración general del gallego, llegando a alcanzar cotas de valora-

ción positiva parecidas a las del castellano en lo que se refiere al menos a la dimensión instrumental de la lengua gallega, en general, y de la asignatura de gallego, en particular.

8. Algunas consideraciones finales

El panorama lingüístico del sistema escolar gallego ha recorrido un trecho importante a lo largo de los últimos 15 años. De hecho, se ha pasado de una situación en la que se producían sólo algunas experiencias aisladas de enseñanza en gallego, expuestas al expediente sancionador y a la persecución oficial, a otra en la que se imparte la asignatura de gallego en la generalidad de los centros, se enseña en gallego alguna materia en la totalidad de los centros públicos y en la mayoría de los privados, rige un marco legal que propugna la normalización del gallego, y la Administración es la responsable principal de que esto último llegue a buen término.

Sin embargo, en los cambios que se han ido produciendo ha habido tal vez mucho más de iniciativa no oficial, social e individual, que de protagonismo del ejecutivo autonómico. La Administración siempre ha ido a remolque, en lo político y en lo técnico, de las exigencias e iniciativas planteadas políticamente por las minorías nacionalistas de la izquierda, de las propuestas de los movimientos de renovación pedagógica, especialmente Nova Escola Galega y Asociación Socio-Pedagógica Galega y, sobre todo, del ejemplo de un importante número de profesores que en su día han ido tomando la decisión de enseñar en gallego.¹³

Protagonismos e iniciativas a parte, el hecho fundamental a destacar es que el sistema educativo gallego está reajustándose para dar cabida a la lengua gallega como uno de los elementos educativos capitales. Entre los pasos importantes dados en esta dirección cabría citar:

- se ha generalizado la enseñanza del gallego en todos los niveles educativos;
- la enseñanza en gallego es asimismo un hecho normal en parte del currículo en la mayor parte de los centros, y de ocurrencia tendencialmente progresiva en el conjunto del sistema;
- la mayor parte del profesorado cuenta con competencia para enseñar en gallego;
- las actitudes del alumnado podrían haber mejorado hasta alcanzar cotas de favorabilidad similares a las del castellano en varias dimensiones.

Paralelamente, no sólo falta un trecho importante que recorrer sino que, a nuestro entender, existen algunas lagunas en el proceder que se derivan de lo apuntado a lo largo de las líneas anteriores y que en su mayoría hemos destacado reiteradamente en distintos trabajos, entre otras:

- la falta de un modelo-marco de referencia para el sistema;
- la ausencia de planificación, con todo lo que eso significa (objetivos y estrategias generales, programas, etc.), y la insuficiencia del material didáctico disponible para la enseñanza *en y del gallego*;
- la poca o nula atención prestada a la promoción y/o cumplimiento de la norma legal de enseñanza en gallego en los primeros niveles cuando la composición de las aulas es de mayoría gallegoparlante.
- y la necesaria redefinición de los objetivos lingüísticos de la escuela, en orden a situar la extensión del *uso* del gallego en el lugar prioritario que no sólo social, sino también *didácticamente* le corresponde.

En todo caso, los logros atribuibles a la acción del sistema deben ser mejorados. Las altas tasas de alumnos que finalizan la escolaridad obligatoria sin saber hablar el gallego y el fracaso alfabetizador paralelo que se genera en relación a esta lengua parecen indicadores claros de ineficacia y disfuncionalidad del sistema, al menos desde el punto de vista de la única meta legalmente explicitada.

Por su parte, la baja tasa de alumnado que habla gallego con sus compañeros de centro parece un síntoma grave y una señal inequívoca de que la escuela, en su conjunto, representa también fuera del aula un espacio sociolingüístico predominantemente castellanizador. Es evidente que cabe la matización al respecto, incluso la apreciación paralela de que, a pesar de todo, nuestra situación es más favorable para la lengua propia que la mayor parte de las minorías lingüísticas europeas sin estado; pero no lo es menos que, si se quiere apuntalar la vitalidad del gallego, algo se habrá de hacer para mejorar el balance del sistema en ambos aspectos.

Resta, finalmente, por plantear cuál debe ser el papel de las lenguas extranjeras en el currículo, ya que es previsible que el horizonte lingüístico del ciudadano gallego medio del futuro no se circumscriba al contacto lingüístico gallego-castellano. Las actuales perspectivas de la integración europea y, en general, la progresiva internacionalización de las relaciones económicas, culturales, etc., plantean unas demandas que tal vez no logren cubrir su mera enseñanza. En tal sentido, la utilización como vehicular de una lengua extranjera en alguna materia, al menos en la enseñanza secundaria, es una posibilidad que desde el actual marco teórico de la educación bilingüe requiere ser considerada.

1. Según datos publicados en *A Nosa Terra*, nº 494, de 24 de octubre de 1991.
2. Todo apunta, sin embargo, a que este porcentaje, que tiene que ver, evidentemente, con el hecho de que las generaciones adultas (excepto las más jóvenes de éstas) no han sido alfabetizadas en esta lengua, podría haber resultado inferior al real. Por una parte, una proporción importante de los que manifiestan no ser capaces de leer un texto en gallego, en realidad, ha tenido escasas oportunidades de comprobarlo. Y, de otra, dada la proximidad de los códigos gallego y castellano, parece que la comprensión de un texto en gallego no debe suponer en general una dificultad apreciablemente mayor que la de uno escrito en castellano, al menos para aquellas personas que siendo capaces de seguir un texto en castellano manifiestan entender el habla gallega.
3. El porcentaje de NC representaría en este caso el 7, 56%.
4. Es decir, Santiago de Compostela, Vigo, A Coruña, Ourense, Lugo, Ferrol e Pontevedra. La tasa de NC para esta pregunta totalizaría un 9, 13%.
5. Dichas plazas se cubrieron por concurso de méritos, debiendo los profesores seleccionados seguir un curso de formación intensiva, organizado por la Dirección Xeral de Política Lingüística, de 120 horas de duración y estructurado en los cuatro bloques temáticos siguientes: Teoría curricular, Psicología educativa y del aprendizaje, Didáctica y metodología específica de la lengua y literatura gallegas y Preparación para la intervención y dinamización en la formación permanente del profesorado en planes y proyectos de potenciación lingüística.
6. Lo cual quiere decir que es ahora, con el gobierno del Presidente Fraga, inicialmente el de menos autoatribución y heteroatribución nacionalista, cuando se está haciendo, al menos, el mayor esfuerzo inversor en política lingüística. Otra cuestión, ya muy distinta y que no corresponde abordar aquí, es si realmente ha mejorado su utilización y si ello está sirviendo para ganar en eficacia normalizadora. Eso ya no depende, obviamente, sólo de la voluntad política sino más bien de la capacidad de gestión y de la competencia técnica que presida su distribución.
7. Fundamentalmente: el Título III de la Lei 3/1983 de Normalización Lingüística, (DOG de 14/7/83), Decreto 135/83 de 8 de setiembre (DOG de 17/9/83), Orden de 23 de setiembre de 1983, Orden de 1 de marzo de 1988 (DOG de 15/3/88), Orden de 3 de mayo de 1988, Ordenes del 13 de junio de 1988 (DOG de 22 de julio y de 1 de agosto), Orden de 12 de julio de 1990, Orden de 26 de julio de 1991 y Real Decreto 1056/1987 de 17 de Julio (DOG 177, de 15/9/87).
8. En otros trabajos (por ejemplo, en Rubal, 1985) hemos señalado el discutible acierto de esta expresión, tanto por el sesgo de la perspectiva como por la relatividad del referente y el tipo de mediación que parece establecerse. En todo caso, la intención puede considerarse clara, asegurar lo que podríamos llamar un dominio pleno del gallego.
9. Es obvio que la competencia oral en castellano no precisa por el momento ser documentada.
10. Otro de los ámbitos de uso institucionalizado del sistema educativo que merece alguna referencia es el administrativo. No disponemos de datos actualizados con una representatividad de índole cuantitativa asegurada. No obstante, ya en 1986, (Rubal y Rodríguez Neira, 1987) el uso de gallego era relativamente frecuente en el funcionamiento administrativo de los centros. En la actualidad, sobre dada la evolución positiva que ha habido en este terreno a raíz de la publicación de la Orden de 1 de marzo de 1988 (que prioriza como normal el uso de la lengua gallega en todos los actos administrativos que deban surtir efecto dentro del territorio gallego), se puede afirmar que el gallego es, en efecto, la lengua habitual en este sector del sistema escolar.
11. Los datos sobre la situación de las dos lenguas en contacto dentro del sistema educativo gallego proceden en su mayor parte de sendos informes elaborados dentro de la División de Estudios sobre Bilingüismo del ICE, de la Universidad de Santiago, por encargo de la Dirección Xeral de Política Lingüística.
12. Cuando la enseñanza se desenvuelve en castellano se acompaña también habitualmente de textos redactados en la misma lengua, por lo que no se hace necesario diferenciar entre horas de enseñanza en castellano y tipología lingüística del material didáctico empleado. Por contra, cuando el profesor explica en gallego puede ocurrir, y ocurre normalmente, que el material didáctico empleado esté en cambio en castellano.
13. La decisión de enseñar en gallego se ha debido, casi sin excepción, a la propia iniciativa individual, hasta el curso 1985-86, y posteriormente ha proseguido dicha tendencia al menos en los casos en que el gallego es la lengua vehicular de todo el currículo.

Referencias bibliográficas

- ARZA, N. e VEIGA D.: (1990). «Algunhas notas sobre o material didáctico para o ensino en galego». *Cadernos de Lingua*, 1. Real Academia Galega. A Coruña.
- ARZA, N., VEIGA, D., CAMPOS, A. e RUBAL, X. (1990): «A situación do proceso de normalización lingüística no ensino» En Caride, J.A (Coord.): *A educación en Galicia. Informe 0. Problemas e Perspectivas*. ICE, Universidade de Santiago.
- M.E.C. (1982). *Informe sobre la Enseñanza de las Lenguas Españolas y bilingüismo*. Madrid: M.E.C..
- RUBAL, X. (1985). «Pautas y estrategias en la normalización escolar del gallego». En VARIOS: *Sociología de las lenguas minorizadas*. Bilbao: Tártalo. 147-165.
- RUBAL, X. (1987). «Situación y perspectivas de la educación bilingüe en Galicia». En M. Siguán (ed.), *Lenguas y educación Europa*. Barcelona: PPU, 41-61.
- RUBAL, X. e RODRÍGUEZ NEIRA, M. (1987): *O galego no ensino público non Universitario*. Santiago: Consello da Cultura Galega.
- RUBAL RODRÍGUEZ, X. (1989): «Situación do francés no ensino medio ciclo superior de E.X.B. en Galicia». En VV.AA.: *La lengua francesa en las comunidades bilingües del Estado Español*. València: Universitat de Valencia, Dpto. de Filología Francesa, 55-74.
- RUBAL, X., VEIGA, D. y ARZA, N. (1992). «Niveis de normalización en Preescolar e EXB». *Revista Galega de Educación*, 13, 35-46.

Las lenguas en el sistema educativo del País Vasco

Josu Sierra e Ibon Olaziregi

Departamento de Educación, Universidad e Investigación. Gobierno Vasco

1. Contexto General

La Comunidad Autónoma del País Vasco tiene una población de poco más de 2 millones de habitantes (2.136.000) entre los cuales un 25% es vascoparlante, lo que supone algo más de medio millón de personas. A estos hablantes del euskera habría que añadir los de Navarra, unos 50.000, y los del País Vasco francés, cerca de 70.000.

La distancia interlingüística entre el euskera y el español es grande, sobre todo en lo referente a la morfología y a la sintaxis. El euskera es una lengua no indoeuropea que se aparta considerablemente de las lenguas circundantes (es decir, románicas, pero también de las germánicas, célticas, etc.).

El desarrollo literario del euskera ha sido bastante irregular y el camino recorrido ha estado jalonado de dificultades, en parte debidas a su origen no románico. Sin embargo, la lengua vasca escrita no es un invento reciente, como creen o quieren creer algunos. El primer libro impreso en euskera data del siglo XVI (Et-xepare, 1545).

La presencia del euskera en la administración ha sido históricamente muy escasa cuando no nula. No así en el ámbito religioso, que ha constituido el refugio para ir conformando el lenguaje culto.

2. El marco jurídico del bilingüismo en la escuela

A pesar de que el tema del marco jurídico del euskera, por lo que a la escuela se refiere, es un punto de vital importancia para la consecución real del bilingüismo, no voy a entrar a detallar minuciosamente el entramado legal sobre el que se sustenta el euskera en el sistema escolar. Así pues, voy a intentar transmitir unos cuantos puntos claves sobre el particular.

En primer lugar, la Constitución Española reconoce el status de oficialidad a las lenguas del Estado, aparte del castellano (art. 3).

En segundo lugar, el Estatuto de Autonomía (art. 6) hace referencia al euskera como lengua propia del País Vasco y lo declara lengua oficial, junto al castellano. También dice que todos los habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas.

Cabe recordar que el País Vasco goza de un alto nivel competencial en todos los niveles de la enseñanza, incluida la Universidad.

En tercer lugar, este marco legal se desarrolló mediante la Ley de Normalización del Euskera, donde se menciona que le Gobierno adoptará medidas encaminadas a garantizar al alumnado la posibilidad de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar la enseñanza obligatoria (Ley 10/1982, art. 17).

Por último, el Decreto de bilingüismo (Decreto 138/1983) dispone que tanto el euskera como el castellano constituyen asignaturas obligatorias en la enseñanza no universitaria. Este decreto es también el que establece los tres modelos de enseñanza biligüe:

- Modelo A. La enseñanza se imparte básicamente en castellano. El euskera se imparte como asignatura.
- Modelo B. La enseñanza se imparte, mitad y mitad, en euskera y castellano. Constituye un vía para transmitir al alumno de procedencia familiar castellanoparlante una mayor competencia en euskera.
- Modelo D. La enseñanza se imparte básicamente en euskera. El castellano constituye asignatura obligatoria.

El resto de disposiciones normativas referentes a las lenguas oficiales desarrolla básicamente los puntos citados hasta ahora, y trata de posibilitar una enseñanza de calidad del y en euskera. Así, se han desarrollado programas para enseñar euskera al profesorado (IRALE, Orden 23-12-83); para promocionar la creación del material didáctico, como libros de texto, audio-visuales, software educativo; programas para incentivar el teatro, el bersolarismo (que es una forma de literatura oral), la redacción, etc.

3. Evolución de la enseñanza bilingüe

No es ninguna novedad decir que la enseñanza bilingüe en el País Vasco existía con anterioridad a la entrada en vigor del marco normativo que hemos descrito. Profundizando en las raíces de la enseñanza bilingüe tendríamos que remontarnos al siglo XVIII, cuando el problema era precisamente cómo enseñar el español (o el francés) a los niños vascos. La enseñanza del catecismo en euskera ha tenido, asimismo, una tradición prácticamente ininterrumpida que parte, cuando menos, de los siglos XVI-XVII.¹

Pero, sin necesidad de ir tan lejos en el tiempo, durante los últimos años del franquismo renace con fuerza un movimiento pedagógico que tiene sus antecedentes inmediatos en la época anterior a la guerra civil de 1936: se trata de las ikastolas. Para el curso escolar 1979-80, las ikastolas escolarizaban ya más de 52.000 alumnos en Preescolar y EGB, lo que suponía aproximadamente el 13% de la población escolar total en esos niveles. La gran mayoría de estos alumnos cursaban estudios básicamente en euskera, es decir, en lo que después se paso a denominar Modelo D. La experiencia de estas ikastolas, surgidas gracias a la iniciativa popular, fue decisiva para, una vez instaurada la democracia, dar el paso hacia la extensión de la enseñanza del euskera. Y ello por dos razones básicas: por una parte, porque ya se había comprobado el éxito pedagógico de la experiencia: las ikastolas gozaban ya de una merecida reputación; y por otra, porque existía un grupo bastante grande de personas (padres, profesores, gestores,...) que conocían desde muy cerca el desarrollo de la enseñanza bilingüe.

Estos y otros factores, como la voluntad generalizada de recuperar la lengua, hicieron que, con los años 80, la oferta pública (y también privada) de enseñanza bilingüe tuviese una buena acogida por parte de los padres.

El euskera pasó a ser materia obligatoria para todos los alumnos de la Comunidad Autónoma, es decir, que la mayoría de los alumnos pasaron a tener clase de euskera (Modelo A). Pero no sólo eso: la enseñanza pública ha pasado en 12 años a escolarizar en modelos B y D a la mitad de los alumnos de Preescolar y EGB (más de 60.000).

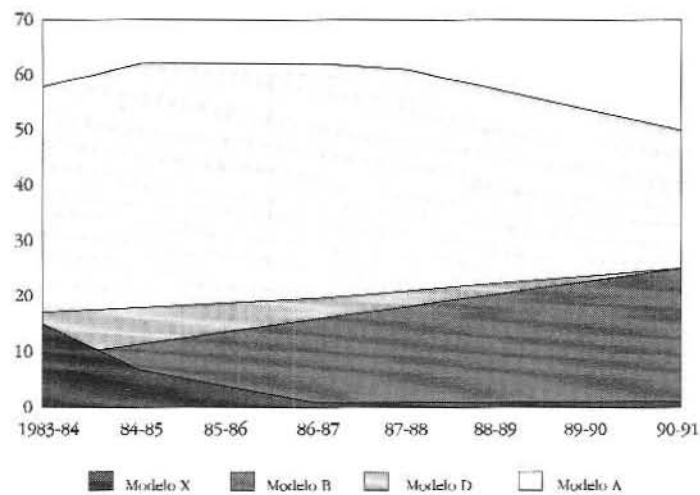
La evolución en las escuelas privadas, excepción hecha de las ikastolas, no ha sido tan espectacular: la mayoría de los alumnos de la privada están escolarizados en el Modelo A, con el euskera como asignatura. El número de alumnos en los Modelos B y D ronda los 30.000, la mayoría de ellos en los niveles iniciales de la escolarización, lo que supone un 27,5% del alumnado en la escuela privada.

Por último, las ikastolas, que el curso pasado escolarizaban al 19,7% de la población escolar de EGB y Preescolar, ofrecen, sobre todo, el Modelo D y en cierta medida el B.

Esta evolución se da en un contexto general de disminución del alumnado, debida al fuerte descenso de la tasa de natalidad en el País Vasco. Esta disminución de la matriculación ha afectado especialmente a la escuela pública, pero también alcanza, en cierta medida, a los centros privados e ikastolas.

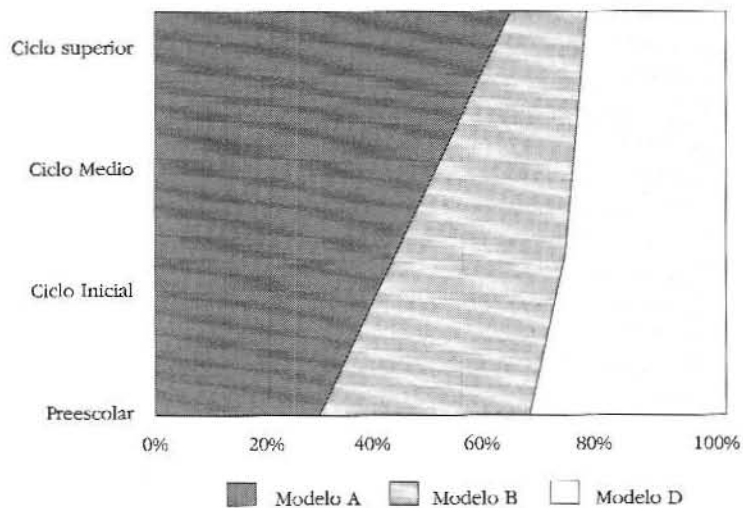
En suma, nos encontramos en una situación en la que algo más de la mitad de los alumnos de Preescolar y EGB están escolarizados en Modelos B y D (a partes iguales).

Evolución general de los modelos EGB y Preescolar



Esta proporción va creciendo de año en año a favor de estos modelos, puesto que la demanda de los modelos bilingües B y D se genera al comienzo de la escolaridad, cuando los niños van por primera vez a la escuela con 3 o 4 años.

Proporción de alumnos en los modelos por ciclos. Curso 1989-90



Sin embargo, la incidencia de la enseñanza bilingüe, en sentido estricto, es mucho menor en las Enseñanzas Medias, en las cuales apenas se ha empezado a sentir el flujo procedente de la Educación Básica. En este nivel educativo, el Modelo B prácticamente es inexistente. Tal modelo ni siquiera está contemplado en la normativa vigente. Así pues, el modelo mayoritario es el A. El D, por su parte, escolariza el 21% en BUP-COU, el 27% en los centros de la Reforma y solamente el 3,5% de la Formación Profesional. Queda, por lo tanto, un largo camino por recorrer en este nivel educativo.

Después de ver estos datos, queda clara la voluntad de la sociedad vasca en favor de la enseñanza del euskera. Es la administración quien debe responder a este gran reto de euskaldunización del sistema educativo. Para ello debe procurar dotarse de los recursos necesarios en cuanto a profesorado. Pero, por otra parte debe también asegurar la calidad de la enseñanza en la escuela pública, tanto en lo referente a la adquisición de las dos lenguas oficiales, como en el resto de las materias y demás aspectos pedagógicos.

4. La tipología idiomática del profesorado

Uno de los retos más difíciles que tiene planteado el actual sistema educativo en su proceso hacia un sistema bilingüe, es el de la capacitación idiomática del profesorado.

Ello es debido al previsible aumento en los próximos años de matriculaciones en los Modelos B y D y el descenso de las del A. Todo esto se complica, además, con el descenso general de matrículas debido a la baja tasa de natalidad.

Situación de partida y evolución

Se parte de una situación, en el curso 76-77, en la que solamente un 4,6% de los profesores se consideraban capacitados para la docencia en euskera en los centros públicos. La situación en la red privada era similar y solamente mejoraba —obviamente— en las ikastolas, pero éstas no suponían sino un pequeño porcentaje en el colectivo de docentes.

A partir de 1980, el sistema educativo recibió un aporte considerable de nuevos profesores, entre ellos las primeras promociones de diplomados que realizaron su preparación en euskera.

Fue en esta época cuando se inició la capacitación idiomática del profesorado en activo, con dos objetivos fundamentales: enseñar el euskera a los profesores que desconocían esta lengua y alfabetizar a quienes tenían un dominio exclusivamente oral de la misma.

Gracias a estas actuaciones, se ha conseguido transformar significativamente la tipología idiomática del profesorado en la Comunidad Autónoma Vasca.

Así, para el año 1983, por ejemplo, se daban las siguientes cifras:

Profesores en vías de euskaldunización	16%
Profesores que conocen el euskera	22%
Profesores solamente castellanoparlantes	66%

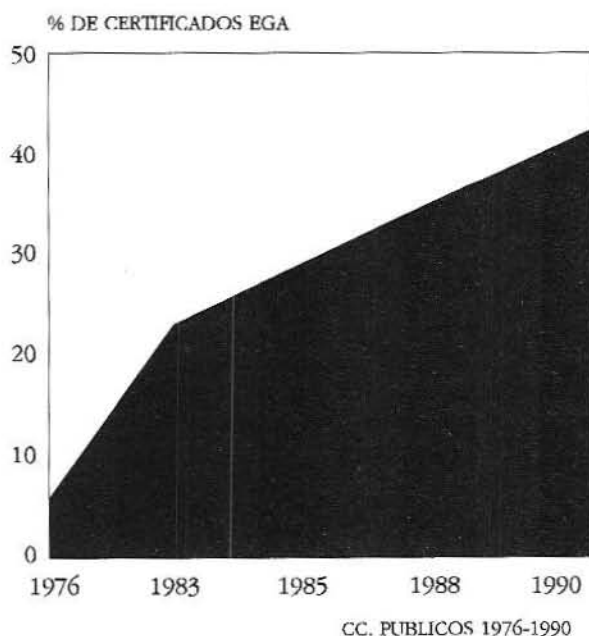
En el año 83, se estableció el certificado de conocimiento del euskera (EGA) como requisito para la docencia del o en euskera.

En el curso 85-86, un 32% de los profesores de Preescolar y EGB poseían el certificado EGA. En Enseñanzas Medias este porcentaje era sensiblemente menor, y a su vez era más pequeño en FP.

En el año 1990, el tanto por ciento de profesores con certificado EGA en la enseñanza primaria se situaba ya en torno al 46%. En enseñanzas medias el avance es mucho menor que en Preescolar y EGB. Sobre todo, se aprecia este aumento en BUP y COU, ya que en FP es apenas perceptible.

Tomando como ejemplo la evolución de los profesores, con certificado EGA en los niveles de Preescolar y EGB, de los centros públicos (ver gráfico), puede verse una progresión ininterrumpida en su capacitación idiomática.

Evolución de la tipología idiomática del profesorado



En el período que va del 76 al 90, se ha pasado de un 5% de personal capacitado a un 42% de profesores con certificado EGA.

El programa IRALE

La capacitación del profesorado en activo, a través del programa IRALE, ha sido, a partir de 1985, la base principal sobre la que se ha realizado la expansión de las líneas de Modelos B y D.

Los profesores liberados para aprender euskera dentro del horario lectivo en el programa IRALE, son sustituidos por otros en sus respectivos centros. También se ofertan cursos impartidos fuera del horario de trabajo.

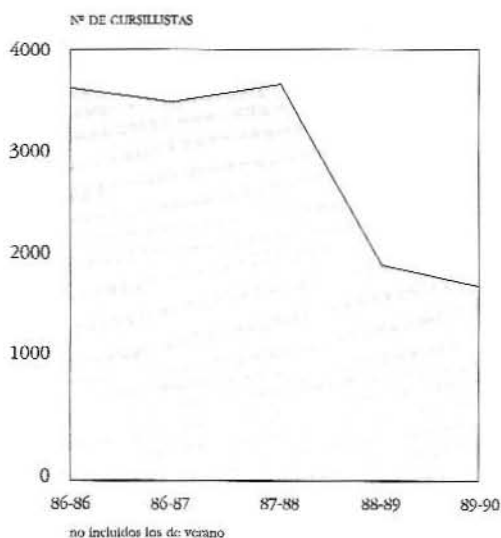
El principal cometido de IRALE es ofrecer al profesorado en activo, en cualesquiera de las redes escolares, la posibilidad de alcanzar uno de los perfiles establecidos para la consecución de la capacitación idiomática en euskera, desde el nivel mínimo (GUMA), pasando por el preceptivo EGA, hasta el más especializado (EIT).

Algunos datos acerca de IRALE

Si observamos el número de enseñantes matriculados en los cursos fuera del horario lectivo, (ver gráfico) puede apreciarse un descenso en los últimos años en el número de profesores que optan por esta modalidad.

Las razones de este descenso son, sin duda, variadas. Entre otras cosas, parece apreciarse cierta falta de motivación en el profesorado que hasta ahora no ha aprendido euskera.

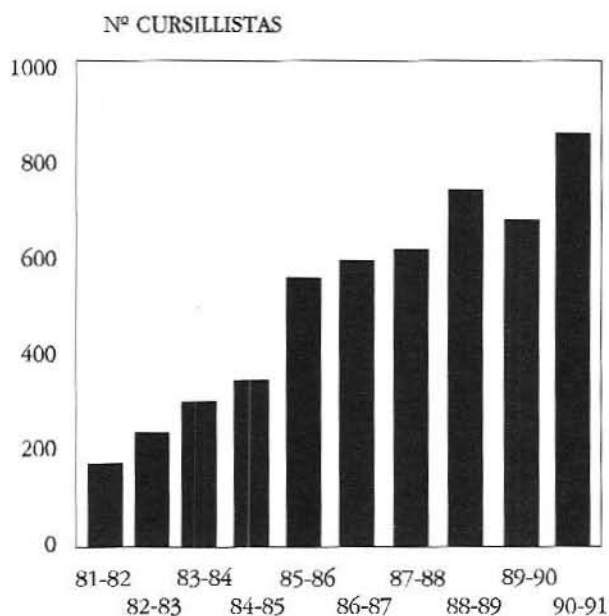
Número de cursillistas en cursos fuera del horario lectivo



Este fenómeno coincide con una disminución general de las matriculaciones en los centros de enseñanza del euskera a los adultos.

Si vemos, por el contrario, el gráfico correspondiente a las plazas habilitadas dentro del horario de trabajo, observamos un aumento constante, lo cual indica que el profesorado prefiere este sistema, más cómodo y que le ofrece más ventajas a la hora de estudiar euskera. Para acceder a estas plazas, normalmente, se exige un nivel mínimo previamente adquirido. Durante el pasado curso escolar, 90-91, ha habido más de 500 plazas de cursillistas destinadas a estos cursos de liberación completa por períodos de tres, cinco o diez meses, de las que han disfrutado más de 800 cursillistas.

Número de cursillistas dentro del horario de trabajo



De todos modos, es cierto que la mayor parte de los profesores que querían aprender euskera por una motivación personal ya lo han hecho, lo cual indica que el colectivo restante adopta una actitud más pasiva. Este colectivo, al parecer, actúa más en función de lo que puedan exigirle que de su propia voluntad para aprender la lengua.

Este panorama refleja de algún modo la problemática de intentar conjugar una demanda creciente de enseñanza en euskera, por parte de los padres, con una actitud menos decidida de los profesores por aprender el euskera e impartir clases en esta lengua.

5. Resultados de los programas de enseñanza bilingüe

A lo largo de estos años, han sido varias las evaluaciones efectuadas sobre la efectividad de los Modelos A, B y D, tanto en lo que al aprendizaje de la segunda lengua se refiere como en lo que atañe al mantenimiento del nivel de la primera lengua.

Los estudios EIFE 1, 2 y 3 fueron publicados en 1986, 1989 y 1990 respectivamente. Estas evaluaciones se realizaron en 2º y 5º de EGB. Está a punto de publicarse el estudio HINE, correspondiente a 8º de EGB, llevado a cabo en 1990. Citaremos también otros estudios menores, como el realizado en preescolar y publicado en 1987 (PIR-5) y el del Modelo A en 8º de EGB, publicado en el 86 (ZORTZI-A).

En casi todas las investigaciones citadas se midieron, al menos, los niveles de euskera y castellano de los sujetos escolarizados en los modelos A, B y D, por medio de varias pruebas, tanto de comprensión como de expresión, evaluándose en unas las destrezas orales, en otras las escritas y en varias ambas.

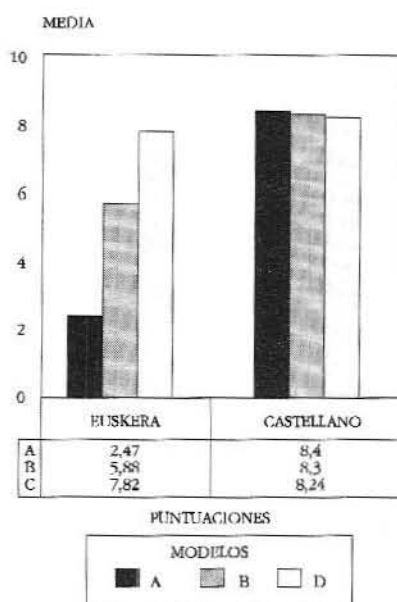
En todas ellas se recogen, asimismo, numerosos datos de los sujetos, profesores, centros, padres, etc. con el fin de realizar análisis que identifiquen las variables más representativas a la hora de explicar los resultados en ambas lenguas.

Si tuviéramos que condensar en unas pocas líneas los resultados de tantas y, a veces, tan dispares evaluaciones, diríamos lo siguiente:

Por lo que al aprendizaje del euskera se refiere, los diferentes modelos de educación bilingüe obtienen resultados bien dispares.

Mientras los sujetos escolarizados en el modelo A consiguen generalmente bajos niveles de euskera, los del B ocupan una situación intermedia, aunque presentan resultados bastante heterogéneos, acercándose más en sus puntuaciones a los sujetos vascoparlantes nativos del D, sobre todo en los aspectos lecto-escritos de la lengua. Por fin, los sujetos castellanoparlantes escolarizados en el D (grupo minoritario), obtienen altos niveles de euskera, inferiores sin embargo a los de los hablantes nativos del mismo modelo.

**Comparación de medias euskera-castellano.
Castellanoparlantes de 2º de EGB**



A lo largo de las diversas evaluaciones, el modelo que más ha avanzado ha sido el B, puesto que se ha podido constatar una evidente mejora de puntuaciones entre los estudios EIFE-1 y 3, en 2º de EGB. Se detecta también una menor heterogeneidad dentro de la variedad de planteamientos existentes en este programa bilingüe.

Respecto a los niveles de castellano, los sujetos castellanoparlantes escolarizados en los tres modelos no presentan ninguna diferencia en sus puntuaciones. Estos datos, concordantes con la mayoría de las investigaciones realizadas en otros países, refuerzan la tesis de que los programas bilingües intensivos no producen ninguna merma en la L1 de los hablantes de la lengua mayoritaria.

A la hora de hacer una somera valoración de los resultados, puede decirse que el Modelo A obtiene, en euskera, pobres resultados en general. Ello genera una preocupación compartida por mucha gente que observa un bajo rendimiento en este tipo de programas de aprendizaje de una segunda lengua como mera asignatura. Prueba de ello son las nuevas experiencias puestas en marcha para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En este sentido, se ha recomendado en más de una ocasión la mejora del Modelo A con la introducción, por ejemplo, de alguna asignatura en la segunda lengua.

El Modelo B, a su vez, es, como se ha dicho, de aplicación bastante heterogénea, lo cual dificulta el conocimiento exacto de lo que realmente se está haciendo en este programa bilingüe. En este sentido, se ha visto la necesidad de investigar más profundamente en su tipología y modalidades de actuación.

Por todo lo dicho, resulta difícil valorar sus resultados en general debido a su disparidad. Parece claro que estos resultados dependen en gran medida de factores escolares de índole metodológica, motivacional, de la preparación del profesorado, etc., pero también de un modo importante en función de la intensidad con que se trate la segunda lengua en aspectos claves como la lectoescritura, asignaturas impartidas en euskera o utilización de la segunda lengua como instrumento de comunicación fuera del aula.

El Modelo D, en el cual se escolariza un número importante de castellanoparlantes, parece bastante homogéneo en cuanto a resultados, si bien ciertos aspectos del tratamiento de estos alumnos son susceptibles de ser investigados en profundidad. Como es lógico, al existir grandes grupos de alumnos que no conocen la lengua al inicio de su escolarización, se adoptan diferentes estrategias pedagógicas, que no están suficientemente estudiadas.

La investigación realizada hasta el momento se ha centrado más sobre aspectos generales de aprendizaje de la segunda lengua y mantenimiento de la primera. En adelante, es previsible una mayor especialización en contrastes de grupos más homogéneos dentro de cada modelo.

Otro campo pendiente de estudio, es el de la evaluación de los rendimientos que los diferentes grupos tienen en la asignaturas impartidas en L1 y L2, estudio éste que deberá acometerse con las suficientes garantías de universalidad y comparabilidad de las pruebas a aplicar, así como de control de las variables sociales, individuales y metodológicas que permitan un contraste equilibrado de los resultados.

6. La enseñanza de idiomas extranjeros en el ciclo medio de la EGB: una nueva experiencia

El programa de introducción de las lenguas extranjeras en el Ciclo Medio de EGB, consiste en la introducción temprana del francés o del inglés por medio de una metodología activa y dinámica, de cara a conseguir una competencia comprensiva y expresiva de la lengua estudiada al finalizar el período de enseñanza obligatoria.

Existen dos modalidades de experiencia. Cada centro opta por una sola de ellas.

La primera modalidad consiste en la enseñanza de una lengua extranjera (francés o inglés) desde 3º de EGB. El profesor que imparte las enseñanzas de lengua extranjera puede ser el profesor tutor. Dicha lengua se introduce como soporte vehicular para la enseñanza parcial de otras áreas. Para la evaluación de dichas áreas se tienen en cuenta los contenidos asimilados en el área de referencia y no en el dominio de la lengua extranjera.

La segunda modalidad consiste en la enseñanza de una lengua extranjera (francés o inglés) desde 5º de EGB. En esta modalidad, el horario de clases es de 3 horas semanales y está previsto que los grupos de más de 19 alumnos se doblen.

En este curso, por ejemplo, se seleccionaron 24 centros que participan en una u otra modalidad de la experiencia, con lo cual ya son más de 100, en total, los que participan en la misma. Estos centros, que resultan seleccionados para la realización de las experiencias, reciben una dotación de material, apoyo, seguimiento y evaluación específicos por parte de los servicios correspondientes (formadores lingüísticos, inspección, ...).

Los profesores de lengua francesa e inglesa implicados en la experiencia reciben una formación intensiva en lengua y metodología: se trata de 2 semanas de preparación a cargo de los correspondientes servicios del Departamento de Educación y 6 semanas de perfeccionamiento en el país extranjero correspondiente, en organismos seleccionados por la Dirección de Renovación Pedagógica.

Los formadores lingüísticos que coordinan esta experiencia, son los que elaboran un programa general, programa que, durante el curso, se va concretando de acuerdo con las características particulares de cada centro en las reuniones que se realizan quincenalmente con los profesores.

Notas

1. ZALBIDE, M. (1990) «Euskal eskola, asmo zahar bide berri» Primer congreso de la escuela pública vasca, Dpto de Educación, Universidades e investigación. Vitoria-Gasteiz.

Diez años de normalización lingüística en la enseñanza no universitaria de Catalunya

Ignasi Vila

Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓN

En 1980, la presencia de la lengua catalana como lengua vehicular de contenidos era pequeña en el conjunto del sistema educativo no universitario del Principat. Si bien, la enseñanza de la lengua catalana como asignatura estaba más o menos extendida, sus resultados dejaban mucho que desear desde el punto de vista de posibilitar suficiente competencia lingüística en catalán para incorporarse regularmente a intercambios sociales en dicha lengua. Diez años después, la situación ha cambiado notablemente. No sólo ha aumentado la presencia vehicular del catalán como lengua de contenidos en el conjunto del sistema educativo, sino que, a la vez, la competencia en lengua catalana del conjunto del alumnado ha experimentado también cambios importantes. En este artículo analizamos estos hechos desde tres perspectivas diferentes. De una parte, analizamos la evolución de la legislación en los últimos diez años sobre la enseñanza del catalán. De la otra, estudiamos las modificaciones introducidas en el sistema educativo desde el punto de vista de la presencia de la lengua catalana. En este sentido, hacemos hincapié en la evolución del número de alumnos que reciben la enseñanza en

lengua catalana, el conocimiento de lengua catalana entre el profesorado del Principat y los planes de formación y, por último, mencionamos explícitamente los programas de inmersión lingüística como alternativa para la progresiva normalización de la lengua catalana en el conjunto del sistema educativo.

Finalmente, ofrecemos una panorámica sobre los resultados de los distintos modelos de enseñanza.

El artículo tiene dos partes claramente diferenciadas. En la primera, describimos la evolución legislativa y de la presencia de la lengua catalana en el sistema educativo no-universitario de Catalunya, tras distinguir tres períodos: de 1980 hasta la promulgación de la Ley de Normalización Lingüística, de 1983 hasta 1987 y de 1987 a 1991. En la segunda, ofrecemos una panorámica de las diferentes evaluaciones que se han realizado para comprobar la eficacia del sistema educativo no-universitario de Catalunya.

LA EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE LA LENGUA CATALANA EN EL SISTEMA EDUCATIVO NO-UNIVERSITARIO DE CATALUNYA DESDE 1980 HASTA 1991

La presencia de la lengua catalana al inicio de la década de los 80 era muy precaria. Muy pocos centros ofrecían la enseñanza en lengua catalana y su enseñanza como asignatura estaba muy lejos de implantarse en todas las escuelas. La situación sociolingüística del profesorado era también muy poco óptima para iniciar un proceso de normalización lingüística en el sistema educativo no universitario. Por último, determinadas concepciones pedagógicas restringían la posibilidad de que los escolares de habla familiar castellana accedieran al conocimiento de la lengua catalana al inicio de la escolaridad.

Durante el curso 78-79, la enseñanza de la lengua catalana como asignatura sólo alcanzaba al 73% de los escolares de EGB. Esta cifra se reducía al 68% para la provincia de Barcelona. El número de escuelas públicas que solicitaron la autorización para realizar la enseñanza en lengua catalana fue de 6 en todo el Principat y el número total (pública más privada) fue de 52. La autorización para realizar parcialmente la enseñanza en catalán se dio a 69 escuelas, de las cuales 30 eran centros públicos. En el curso 1979-80, las autorizaciones aumentaron en 190, de las cuales 89 eran totalmente en catalán (28 centros públicos) y 101 parcialmente (61 escuelas públicas). Así, al inicio de 1980, la enseñanza en lengua catalana bien parcial o totalmente no alcanzaba el 7% de la totalidad de centros escolares. El reciclaje del profesorado de habla castellana tampoco era mucho más halagüeño. Así, en el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona durante el curso 1978-79, sólo se matricularon 568 profesores de habla castellana que se repartieron en 27 cursos. Ciertamente, frente a esta cifra tan baja se matricularon 4.543 profesores de lengua familiar catalana que se repartieron en 142 cursos (el número total de profesores que se matricularon durante este curso para cursar el reciclaje en las Universidades catalanas fue de 7.700, de los cuales 1.860 eran castellano-hablantes).

La presencia de la lengua catalana en el sistema educativo no-universitario, en 1980, estaba regulada por el Decreto de Bilingüismo, promulgado por el Gobierno de la UCD el 23 de junio de 1978. El 20 de agosto de 1980, el DOGC (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya) publicaba el Decreto de 8 de agosto de 1980, en el que la recién estrenada Generalitat de Catalunya regulaba la incorporación de la lengua catalana al conjunto del sistema educativo no universitario. Este Decreto seguía las pautas del Decreto de Bilingüismo en dos aspectos. En primer lugar, se establecía la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua catalana como asignatura, excepto para aquellos alumnos cuyas familias acreditasen la residencia temporal en Catalunya y explicitasen el deseo de renunciar a dichos conocimientos. En segundo lugar, se abría la posibilidad de vehicular los contenidos escolares en lengua catalana en todos los niveles del sistema educativo no universitario. Para ello, los centros que optasen por esta alternativa debían de tener en cuenta la opción de las familias, la situación sociolingüística del alumnado y la existencia de medios adecuados para desarrollar la enseñanza en catalán y debían recibir el permiso explícito de parte de la Generalitat. Igualmente, el Decreto regulaba las titulaciones del profesorado para impartir clases de lengua catalana y en lengua catalana.

El 10 de septiembre de 1980, se publicó una Orden en la que se desarrollaba el anterior Decreto y se establecían las horas semanales de lengua catalana y los requisitos para enseñar en lengua catalana. En resumen, esta Orden continuaba discriminando notablemente la lengua catalana en el sistema educativo no universitario. De una parte, la consideración del catalán como asignatura no recibía el mismo trato que las otras lenguas y la posibilidad de realizar la enseñanza en catalán era filtrada a través de numerosos requisitos, necesitándose una autorización expresa de parte del Departament d'Ensenyament para llevarse a cabo. Además, la introducción de un estudio sobre el conocimiento y uso del catalán por parte del alumnado daba a entender que la enseñanza en catalán quedaría limitada a los alumnos de lengua familiar catalana y, por tanto, quedaba en tela de juicio la posibilidad de iniciar programas de cambio de lengua hogar-escuela (programas de inmersión).

A medida que avanzaba la década de los 80, se introdujeron cambios notables respecto al Decreto comentado. Así, la Orden del 5 de mayo de 1981, incrementó el número de horas semanales de lengua catalana en el Ciclo Inicial de EGB a cuatro, hecho que no se regulará para el BUP hasta el 10 de junio de 1985. Además, se equipararon las horas semanales de lengua catalana y lengua castellana a lo largo de la EGB. Desde el punto de vista del profesorado, la Orden Ministerial de 15 de diciembre de 1980 incluyó ya en el concurso de traslados el compromiso de certificar una titulación de lengua catalana para los profesores que, provenientes de provincias distintas a las incluidas en el Principado, impartieran clase en Preescolar o en la Primera Etapa de EGB. Igualmente, una nueva Orden Ministerial del 4 de diciembre de 1981, establecía un período de cuatro años para acreditar dicha titulación.

El Decreto de 5 de agosto de 1982 y la Orden que lo desarrollaba de 25 de agosto de 1982, introdujeron nuevos cambios en la presencia de la lengua catalana en el sistema educativo no universitario. Probablemente, la más importante, consistió en la desaparición de la obligatoriedad de solicitar permiso para realizar la enseñanza en lengua catalana. Además, se incluyó la obligatoriedad de introducir una o más materias en lengua catalana a lo largo de la Segunda Etapa de la Enseñanza General Básica. Ambos aspectos tuvieron una repercusión importante sobre la extensión del catalán en el conjunto del sistema educativo no universitario (Arenas, 1986a, 1988) ya que, de una parte, obligaron a la Administración a desarrollar a través de una amplia normativa el cumplimiento de la obligatoriedad de impartir como mínimo una materia en catalán desde sexto hasta octavo de EGB y, de la otra, posibilitó el auge de los programas de inmersión lingüística al no ser necesaria ninguna autorización expresa por parte de la Administración para impartir la enseñanza en lengua catalana. Bastaba simplemente el criterio del claustro de profesores, consensuado con la Asociación de Padres y la presencia de profesionales dispuestos a impartir la enseñanza en catalán atendiendo a las condiciones sociolingüísticas de sus alumnos.

En estos tres años, y en el marco legal descrito, se extiende la enseñanza de la lengua catalana como asignatura, se inicia la enseñanza de áreas determinadas del curriculum en catalán y, a la vez, comienza un fuerte movimiento en favor de los programas de inmersión.

La extensión de la enseñanza del catalán como asignatura estaba en relación con el aumento de «especialistas» (profesores específicos para enseñar lengua catalana que se ofertaban a los centros que no tenían profesorado suficiente para cubrir las necesidades del centro) y con la creación de Cátedras y Agregadurías de Lengua y Literatura Catalanas en los Institutos de Bachillerato. El curso 1979-80 había 797 especialistas; tres años después, al inicio del curso 1982-83, el número era de 998. A la vez, en estos tres años creció enormemente la matrícula de reciclaje (en 1981-82, los alumnos inscritos eran 18.600), de modo que, junto a los especialistas, cada vez era mayor el número de profesores capacitados para enseñar la lengua catalana.

El resultado de esta política comportó que, a diferencia del curso 1979-80 en el que no se ofrecían clases de catalán en un 30% de las aulas de los centros de la provincia de Barcelona, al inicio del curso 1982-83, el horario de catalán establecido por la Ley se podía aplicar prácticamente en todos los centros (Muset y Arenas, 1983). Esta afirmación parece cierta para los centros de Enseñanza Primaria, pero no para los de Bachillerato y Formación Profesional. Si bien, durante el curso 1982-83, habían ya 52 Cátedras de Lengua y Literatura Catalanas, 334 Agregadurías y 144 Profesores no numerarios en los Centros de Secundaria, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza del catalán aún no se había conseguido, especialmente entre la Formación Profesional.

Pero, lo más notable de este período, consistió en la introducción del catalán como lengua vehicular de contenidos en un número importante de centros escolares de Enseñanza General Básica. El Cuadro I expresa este crecimiento.

Cuadro I. Evolución de la enseñanza en lengua catalana

	1980-81		1981-82		1982-83	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
En catalán	--	--	8'06	9'69	7'93	9'98
Progresiva- mente en catalán	15'67	12'18	17'30	6'08	23'51	9'40
Parcialmente en catalán	--	--	5'17	1'57	29'69	49'53

Fuente: SEDEC (1984)

Los datos de 1980-81, son incompletos, pero el Cuadro es elocuente desde el punto de vista del incremento de la enseñanza en lengua catalana. Dicho aumento es muy importante, a lo largo del curso 1982-83, una vez desaparecida la necesaria autorización para impartir clases en catalán y la promulgación del Decreto de 5 de agosto de 1982, que obligaba a impartir como mínimo un área de conocimiento en catalán.

Otro aspecto importante reside en el apartado de centros que se incluyen en la categoría «progresivamente en catalán». De hecho, la mayor parte eran programas de inmersión, iniciados en Preescolar. Esta categoría es muy importante en el sector público e irá aumentando, como veremos, en los siguientes cursos escolares. Justamente, en la escuela pública se concentraba la mayor parte de alumnado de lengua familiar castellana y, por tanto, la posibilidad de iniciar con garantías pedagógicas un programa de cambio de lengua hogar-escuela que posibilitara el conocimiento de catalán, sin por ello dejar de asegurar el desarrollo de la propia lengua (Vila, 1985), se daba en esos centros. Ciertamente, en este período, la voluntad de muchos profesionales de la enseñanza fue la piedra de toque para iniciar este tipo de programas. De hecho, no será hasta el Decreto de 30 de agosto de 1983 y la Orden que lo desarrolló de 8 de septiembre de 1983, cuando la inmersión lingüística quedará definitivamente regulada y asumida como un programa de normalización lingüística por parte de la Administración.

Desde la Ley de Normalización Lingüística hasta 1987

El 22 de abril de 1983, el DOGC publicaba la Ley 7/1983 de 18 de abril de Normalización Lingüística aprobada por el Parlament de Catalunya. En esta Ley se contemplaba la normalización del catalán en el sistema educativo en el sentido de hacer de la lengua catalana, lengua propia del sistema educativo. Esta afirmación remitía a la obligatoriedad del alumnado de demostrar suficiente capacitación de la lengua catalana al final de la enseñanza obligatoria. El tratamiento de la lengua de los alumnos en el momento de acceder a la enseñanza era también tenido en cuenta, de modo que quedaba en manos de las familias, independientemente de la lengua utilizada en el contexto familiar, la elección de la lengua de

enseñanza, siendo la Administración responsable de garantizar dicho derecho. Dadas las actitudes, demostradas ampliamente por la población de Catalunya, favorables a la enseñanza en catalán, la no introducción del concepto de lengua «materna» o «familiar» (la Ley utiliza el concepto de lengua «habitual») sino dejar a las familias la libre elección de la lengua de enseñanza supuso también un importante refuerzo para la extensión de los programas de inmersión lingüística.

Desde el punto de vista del profesorado, la Ley situaba los derechos lingüísticos de la población por encima de los derechos de los funcionarios y su Artículo 18 rezaba que «de acuerdo con las exigencias de su tarea docente, los profesores han de conocer las dos lenguas oficiales», y completaba esta afirmación en su Artículo 19 al reconocer la necesaria regulación de los mecanismos de acceso del profesorado al sistema de enseñanza para hacer realidad el artículo anterior.

La promulgación de la Ley de Normalización Lingüística comportó un conjunto de disposiciones destinadas a hacer realidad lo dispuesto en la propia Ley. Así, apareció el Decreto de 30 de agosto de 1983 y la Orden correspondiente de 8 de septiembre de 1983, en donde se desarrollaba la aplicación de la Ley de Normalización Lingüística en el ámbito de la enseñanza no universitaria.

Tanto el Decreto como la Orden regulaban las excepciones sobre la obligación de cursar el aprendizaje de la lengua catalana. Dicha excepción quedaba limitada exclusivamente a las personas que acreditasen la residencia temporal en Catalunya. Por el contrario, cualquier alumno tanto del resto del Estado como extranjero que se incorporase al sistema educativo no universitario en cualquiera de sus niveles, estaba obligado a aprender la lengua catalana. Respecto a la enseñanza en catalán, tanto el Decreto como la Orden afirmaban que el catalán debía de utilizarse de forma progresiva y generalizada en todos los niveles, grados y cursos de la enseñanza no universitaria. Además, en aquellas áreas en que ya se utilizaba, su presencia debía de ser total tanto en las actividades orales como escritas (exposiciones del profesorado, material didáctico, libros de texto, ejercicios de los alumnos y actividades de evaluación).

Desde el punto de vista de organización de los centros en la EGB, la Orden proclamaba que, tras la matriculación del alumnado, el Director del Centro, junto con el Claustro de Profesores, establecería las fórmulas organizativas y didácticas para garantizar los derechos lingüísticos del alumnado. Dicha propuesta debía de elevarse al Consejo de Dirección o de Centro para su aprobación y debía de ser comunicada al Departament d'Ensenyament en un plazo máximo de 30 días. El Departament, por su parte, se comprometía a garantizar que tanto en Preescolar como en el Ciclo Inicial de EGB el profesorado dominaría las dos lenguas oficiales (dicho compromiso se cumplía ya a través de las Ordenes del 23 de abril de 1981 y el 22 de marzo de 1982, que regulaban la provisión de plazas vacantes a escuelas que realizaban la enseñanza en catalán). Además, la Orden obligaba a introducir en lengua catalana bien el área de Sociales, bien el área de Naturales en el Ciclo Medio de la EGB (de tercero a quinto) y a introducir dos áreas en catalán a lo largo de la Segunda Etapa de la EGB.

En el Bachillerato y COU, se obligaba a recibir la enseñanza en catalán en dos asignaturas, a elegir entre cuatro (Ciencias Naturales, Dibujo, Historia y Matemáticas). En la Formación Profesional se mantenía el mismo criterio de modo que una de las asignaturas debía de pertenecer al ámbito de Ciencias Aplicadas o Formativo y la otra al área Tecnológico-Práctica.

Igualmente, tanto el Decreto como la Orden afirmaban que el catalán era la lengua habitual de uso tanto de la Administración educativa como de las actividades internas de los Centros.

Respecto a la formación del profesorado para asegurar su conocimiento suficiente de catalán para impartir clases en esta lengua, el Departament d'Ensenyament también, a lo largo de la década de los 80, introdujo cambios importantes. El reciclaje del profesorado estaba regulado por un Real Decreto de 23 de junio de 1978 (publicado en el Boletín Oficial del Estado el 18 de septiembre de 1978). Posteriormente, fue nuevamente regulado por la Generalitat de Catalunya a través de una Orden de 19 de noviembre de 1981. Dicho reciclaje, organizado por ciclos primaba los aspectos lingüísticos y culturales sobre los didácticos. De hecho, su concepción respondía al modelo general sobre el aprendizaje de las lenguas: las lenguas crecen de la misma forma que a los pájaros les crecen las alas y, por tanto, enseñar lengua consistía en hacer consciente al sujeto de aquello que ya empleaba inconscientemente. Por eso, los contenidos versaban fundamentalmente sobre aspectos lingüísticos y gramaticales sin que existiera un auténtico esfuerzo ni para asegurar una suficiente competencia oral y escrita de la lengua catalana ni para introducir aspectos pedagógicos y didácticos relativos a la enseñanza bilingüe.

En 1983, el reciclaje sufrió una reestructuración, pero se notó un cambio hasta la promulgación de la Orden de 9 de julio de 1985 en la que establecieron las bases para un plan que facilitase la normalización lingüística del profesorado de la enseñanza primaria y secundaria.

En esta orden se introdujeron cambios importantes en relación a la filosofía anterior del reciclaje del profesorado. En primer lugar, su Artículo 1 afirmaba que el objetivo de establecer un plan de normalización lingüística para el profesorado no universitario pretendía conseguir de una parte, «la adquisición de conocimientos y habilidades lingüísticas que permitan al profesorado un dominio suficiente de catalán que los habilite para utilizarlo habitualmente en su ejercicio docente» y, de la otra, los conocimientos debían incluir además «los relativos a la didáctica de cada materia y, además, en el caso del profesorado de EGB, los elementos de contenidos y de metodología necesarios para poder dirigir el aprendizaje de los fundamentos de la lengua a los alumnos de los Ciclos de Preescolar, Inicial y Medio». En segundo lugar, junto al Departament d'Ensenyament, la Universidad y otras instituciones, los propios centros escolares podían elaborar planes propios de formación para su profesorado los cuales debían de reunir una serie de requisitos de cualidad y la aprobación del Departament d'Ensenyament para su realización. Cada curso académico, la Administración conjuntamente con las Universidades se comprometía a convocar unas pruebas de evaluación cuya superación permitía obtener un certificado de capacitación en lengua catalana semejante, en cuanto a las atribuciones que permitía, a la obtención del Certificado de haber

cursado con aprovechamiento el primer ciclo de reciclaje. A la vez, desaparecía el segundo ciclo de reciclaje y el título de «Mestre de Català» (maestro de catalán) se obtenía, a partir de la promulgación de esta Orden, exclusivamente a través de la Diplomatura de Magisterio en la especialidad de «lenguas».

El 15 de octubre de 1986, el DOGC publicó una Resolución de 30 de septiembre de 1986, en la que se regulaban los cursos de normalización lingüística para los profesores de Enseñanza Primaria. Esta Resolución incluía un conjunto de disposiciones para regular la impartición de las asignaturas «residuales» de Primer y Segundo Ciclo del extinto reciclaje y la forma de acceder al Certificado de Capacitación en lengua catalana. Pero, junto a estas disposiciones, la Resolución tenía un Anexo en el que se especificaban los objetivos a conseguir en lengua catalana, conocimiento del medio y didáctica de la lengua en los Ciclos Inicial y Medio de la EGB por parte del profesorado que cursaba el programa de Normalización Lingüística. En estos objetivos aparecía de forma clara una concepción instrumental de la lengua y, a la vez, entre los objetivos didácticos a conseguir se hace un especial hincapié en el dominio de las técnicas pedagógicas implicadas en los programas de inmersión.

A diferencia de la EGB, en la Educación Secundaria, tal y como veremos, estas medidas han esperado hasta 1989.

Junto a estas Resoluciones, el Departament d'Ensenyament ha ido regulando con el tiempo la presencia del catalán en las pruebas de acceso a los cuerpos docentes no universitarios. Así, en una Orden del 9 de diciembre de 1983, en la que se regulaba el concurso de traslados se incluían vacantes para las que era necesario poseer la capacitación en lengua catalana. Igualmente, las Órdenes del 6 de diciembre de 1983 y el 23 de marzo de 1984, que regulaban respectivamente la convocatoria de oposiciones a Bachillerato y Formación Profesional incluían, una prueba de comprensión oral y escrita de la lengua catalana. El Decreto de 30 de enero de 1986 obligaba a todos los maestros de Catalunya, independientemente de haber accedido al sistema educativo por concurso-oposición o por traslado, a acreditar el conocimiento de la lengua y la cultura catalanas mediante las pruebas correspondientes.

La legislación en estos años respondió al deseo de incrementar día a día la presencia del catalán como lengua vehicular de contenidos. Igualmente, las disposiciones mostraban la preocupación de la Administración en garantizar que el conjunto del profesorado de la EGB quedara capacitado para impartir clases en lengua catalana. Además, la nueva legislación respondía en muchos casos a los deseos de las familias y, por tanto, no sólo no entraba en conflicto con sus actitudes, sino que constituyó un factor decisivo para la extensión de la lengua catalana en la enseñanza no-universitaria.

Un ejemplo de estas actitudes positivas es la evolución de la matrícula en Preescolar en la ciudad de Santa Coloma de Gramanet. Esta ciudad ofrecía los resultados más bajos de conocimiento de catalán en los distintos censos lingüísticos realizados. Sin embargo, ante la pregunta hecha a las familias por parte del Ayuntamiento, en el momento de la matrícula de Preescolar, sobre la opción lingüística en relación con la lengua de enseñanza para sus hijos, dominaba la lengua catalana. El Cuadro II muestra esta evolución.

Cuadro II. Evolución de la opción de las familias respecto a la lengua de enseñanza en la matrícula de Preescolar (4 años) en Santa Coloma de Gramenet

	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87
Catalán	13,3	42,0	54,2	51,0
Castellano	68,0	34,7	26,8	28,5
Indiferente	18,6	23,2	18,8	20,3

Fuente: Cubilla, Espot y Ríos (1990)

Estas actitudes ayudaron notablemente a la extensión de la lengua catalana en el sistema educativo no-universitario. Especialmente, fueron decisivas para la evolución e implantación de los programas de inmersión que, a lo largo de este período, tuvieron un auge muy importante. A ello ayudó también el impulso desde el SEDEC, en colaboración con los Ayuntamientos de la zona, de los Planes Intensivos de Normalización Lingüística Escolar. Su objetivo era «optimizar los recursos y coordinar los esfuerzos institucionales para conseguir, en un período determinado de tiempo y en un sector territorial concreto, que la lengua y la cultura catalanas sean lengua y cultura de la escuela» (SEDEC, 1986). Su duración era de tres años (en la actualidad continúan existiendo) y estaban dirigidos a localidades con dificultades específicas para progresar en el camino de la normalización lingüística. En estos Planes, las escuelas que se incorporaban al proceso de catalanización recibían un apoyo especial a través de asesoramiento psicopedagógico y de recursos materiales. El Cuadro III muestra el efecto de estos Planes, allí donde se desarrollaron en estos años.

Cuadro III. Evolución de las aulas (Preescolar y Primer Ciclo de la EGB) y de los Centros en relación a la inmersión lingüística en localidades con Planes Intensivos de Normalización Lingüística Escolar

	Escuelas / Aulas			
	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87
Badalona	2 / 3	5 / 11	12 / 30	18 / 60
Mataró	--	--	9 / 41	14 / 54
St. Vicenç dels Horts	--	5 / 7	6 / 14	6 / 22
Terrassa	2 / 81	2 / 29	16 / 57	25 / 96

Fuente: Artigal (1989)

Además, de los Planes Intensivos de Normalización Lingüística Escolar, el SEDEC puso en marcha, seminarios, grupos de trabajo, asesoramientos puntuales, etc. destinados a la elaboración de material didáctico, proyectos de normalización

lingüística y criterios psicopedagógicos para desarrollar una progresiva catalanización de los centros escolares. Durante el Curso 1986-87, el número de seminarios programados fue de 210 para la Enseñanza General Básica y Preescolar.

La situación del profesorado también se había modificado notablemente al inicio del Curso 1986-87. De una parte, el número de especialistas de catalán había alcanzado la cifra de 1.028. El número de profesores de la escuela pública con titulación para realizar clases en catalán era ya de 10.470 y se mantenían sin titulación un total de 13.426. Es decir, en 6 años, aproximadamente un 40% del profesorado de la escuela pública se había capacitado para dar clases en catalán. Dadas las instrucciones del Departament d'Ensenyament, una parte importante de este contingente de profesores impartía las clases de Preescolar y de los primeros niveles de EGB, haciendo posible de esta forma el desarrollo de los programas de inmersión. Evidentemente, la situación aún estaba lejos de ser la óptima (el propio SEDEC reconocía que la aplicación de la legalidad vigente al inicio del curso 1986-87, requería un contingente de 12.713 profesores capacitados para responsabilizarse del catalán), pero se habían dado pasos importantes que posibilitaron un aumento sensible de la enseñanza en catalán. El siguiente Cuadro muestra la situación al inicio del Curso 1986-87.

Cuadro IV. Evolución de la enseñanza en lengua catalana en EGB

	Escuelas			Alumnos		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
1984-85	59'32	30'75	45'12	20'2	27'17	23'33
1985-86	61'49	34'31	48'74	23'72	28'71	26'05
1986-87	67'08	56'44	62'11	27'0	31'12	29'0

Fuente: SEDEC (1987)

Las escuelas que se engloban en el capítulo de «enseñanza en catalán» son de tres tipos. Escuelas que realizan toda la enseñanza en catalán, escuelas que han iniciado el proceso de catalanización desde Preescolar y cada curso añaden un nuevo nivel y escuelas que mantienen líneas paralelas, una de las cuales es en catalán. Por eso, si bien el número de centros es bastante elevado, el número de alumnos es mucho más reducido. El Cuadro IV muestra que, a mediados de los 80, la normalización de la lengua catalana en la escuela como vehicular de contenidos se generalizó de forma importante. Sorprendentemente, a pesar de que la escuela privada tenía mejores condiciones para normalizar el catalán, de hecho el esfuerzo más grande correspondió a la escuela pública, a pesar de que, en ella, todavía había menos alumnos escolarizados en lengua catalana.

En el Curso 1985-86, la inmersión alcanzaba a 343 centros, el siguiente curso (1986-87) la cifra subió a 518. Estos centros agrupaban a 581 aulas de párvulos-4 años, 493 de párvulos-5 años, 409 de primero de EGB y 308 de segundo de EGB.

Evidentemente, la mayor parte de estos programas estaban centrados en la escuela pública que, como ya hemos visto, al inicio de la década presentaba una fuerte castellanización.

En 1987, el SEDEC realizó un estudio más preciso sobre la enseñanza en catalán en Preescolar y EGB que publicó el año 1989 (SEDEC, 1989). En este estudio, las escuelas eran clasificadas según cuatro categorías: escuelas que realizaban toda la enseñanza en catalán («escuelas unilingües catalanas»), escuelas que realizaban la enseñanza en catalán en los primeros niveles y cada curso escolar aumentan uno hasta completar toda la enseñanza primaria («escuelas bilingües evolutivas»), escuelas que sólo realizaban algunas áreas en catalán («escuelas bilingües estáticas») y escuelas que realizaban toda la enseñanza en castellano y el catalán era enseñado como asignatura («escuelas unilingües castellanas»). Según este estudio, la distribución de los modelos de escuela era la siguiente:

Escuelas unilingües catalanas	697 (24%)
Escuelas bilingües evolutivas	1.124 (39%)
Escuelas bilingües estáticas	1.014 (35%)
Escuelas unilingües castellanas	60 (2%)

En relación al alumnado, las categorías eran tres: alumnos que recibían toda la enseñanza en catalán (exceptuando la asignatura de lengua castellana), alumnos que recibían la enseñanza más o menos de forma equilibrada en las dos lenguas y alumnos que recibían toda la enseñanza en castellano (exceptuando la asignatura de lengua catalana). Para el conjunto del Principat, las cifras eran las siguientes:

Alumnos en catalán.....	389.479 (41%)
Alumnos en las dos lenguas.....	394.026 (42%)
Alumnos en castellano.....	158.672 (17%)

Respecto al profesorado, las categorías analizadas fueron las siguientes: profesores con un buen dominio de la lengua catalana, profesores con experiencia en la docencia de la lengua catalana y profesores con titulación para ejercer la docencia de la lengua catalana. El número total de profesores de la muestra fue de 36.186.

Profesores con dominio	28.273 (78%)
Profesores con experiencia (al menos 3 años)	21.887 (61%)
Profesores con titulación	23.488 (65%)

Un estudio más preciso del conjunto de estas cifras mostraba que entre las escuelas designadas como bilingües evolutivas, un 46% eran programas de inmersión (el 18% del conjunto de escuelas de Catalunya) y agrupaban a unos 50.000 alumnos. No cabe decir que, en el resto del mundo, no existe cifra parecida sobre los programas de inmersión. Respecto a las escuelas unilingües castellanas, su

concentración era la ciudad de Barcelona y el cinturón industrial. Igualmente, un estudio cualitativo de 60 escuelas de Catalunya, realizado por el propio SEDEC, mostraba que en la ciudad de Barcelona predominaban las escuelas de bilingüismo estático con una presencia equilibrada de las dos lenguas. Ésta era también la característica de la mayor parte de las escuelas del cinturón industrial de Barcelona. Por el contrario, en el mundo rural predominaba la enseñanza exclusivamente en catalán y, en el resto de poblaciones urbanas alejadas de Barcelona, predominaba también la enseñanza en catalán, mientras que en sus alrededores existía un equilibrio entre las escuelas de bilingüismo estático y evolutivo.

Respecto a la situación del profesorado, los propios autores del estudio afirmaban que la cifra de 78% de profesores que manifestaban tener un buen dominio de la lengua catalana resultaba excesivamente optimista, mientras que tanto la cifra relativa a la titulación como a la experiencia docente resultaban más adecuadas con la realidad. Justamente, la cifra de un 61% de maestros que afirman tener más de tres años de experiencia de docencia de la lengua catalana se corresponde con la cifra de alumnos que bien reciben toda la enseñanza en catalán, bien reciben algún área de conocimiento en catalán.

Respecto a la Enseñanza Secundaria, las cifras sin embargo eran distintas de las de la Enseñanza Primaria. Así, en relación a la obligación de impartir, a lo largo del Bachillerato y COU, dos asignaturas en catalán además de la asignatura de Lengua y Literatura catalanas, la Inspección de BUP afirmaba que el año 1985, no se cumplía dicha obligatoriedad ni en Primero ni en Segundo de BUP. Por el contrario, la media de COU estaba por encima de las dos asignaturas (además de la asignatura de Lengua y Literatura catalanas). En relación con la Formación Profesional, la Inspección realizada en 1985 mostraba también el incumplimiento de los mínimos exigidos por Ley. De hecho, sólo un 12% de los Centros cumplían la normativa vigente (además únicamente en el 70% de sus aulas), mientras que un 45% estaba muy por debajo de los mínimos. El resto se encontraba en una situación intermedia.

En este período que hemos estudiado se constata la extensión de la enseñanza en catalán en la Educación Primaria y un cierto estancamiento en la situación de Bachillerato y Formación Profesional. En los años siguientes se confirmará la tendencia en la Enseñanza Primaria y se modificará algo la situación de la Enseñanza Secundaria.

Desde 1987 hasta 1991

Legislativamente, en estos años, únicamente cabe resaltar el esfuerzo por conseguir un reciclaje efectivo del profesorado de la Enseñanza Secundaria.

La regulación de los cursos de normalización lingüística para el profesorado de Secundaria, a diferencia de los cursos para el profesorado de EGB, se hizo esperar hasta el año 1989. El 2 de octubre de 1989, el DOGC publicó una Resolución de 19 de septiembre de 1989, en la que se establecían las bases de dichos cursos. Sorprendentemente, los módulos propuestos se limitaban a conocimiento

lingüístico sin que los aspectos didácticos fueran contemplados. Probablemente, la razón se encuentra en la perenne resistencia del profesorado de Secundaria a considerar los aspectos psicopedagógicos como pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, el 29 de noviembre de 1991, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya publicó una Orden en la que regula la acreditación de lengua catalana (idoneidad o el certificado de conocimiento de lengua catalana) para el acceso a cátedras en el cuerpo de profesores de Secundaria, la obtención de comisiones de servicios y el traslado. Esta medida, tendente a propiciar entre el profesorado de Secundaria el conocimiento de lengua catalana, ha levantado resistencias, lo cual muestra, una vez más que, a diferencia de la EGB, la enseñanza secundaria está muy lejos aún de alcanzar los niveles óptimos de normalización lingüística.

En la EGB, durante estos años no han habido resistencias al proceso de normalización y, en consecuencia, la presencia de la lengua catalana ha ido ganando presencia. En el Cuadro V mostramos la evolución de 1987 a 1989.

Cuadro V. Evolución de la enseñanza en catalán en las escuelas de Enseñanza Primaria de Catalunya

	1986-87	1989-90
Unilingües catalanas	697 (24%)	976 (36%)
Bilingües evolutivas	1.124 (39%)	1.078 (40%)
Bilingües estáticas	1.014 (35%)	645 (24%)
Unilingües castellanas	60 (2%)	31 (1%)

Fuente: Vial (1990)

En 1990, el 56% de los escolares estaban escolarizados en lengua catalana y la proporción de escolares que sólo tenían el catalán como asignatura se había reducido al 10%. Respecto al profesorado de EGB, un 73% afirmaba ejercer la docencia en lengua catalana y un 75% poseía la titulación para hacerlo. La inmersión lingüística se había extendido a 684 escuelas con 51.433 alumnos de Preescolar y Ciclo Inicial y cerca de 30.000 escolares de los otros niveles educativos de la EGB.

Estos datos muestran la evolución de la enseñanza en lengua catalana durante los últimos años y permiten ofrecer una panorámica más ajustada de la actual situación de la normalización lingüística en la Enseñanza Primaria del Principat. Recientemente, el SEDEC ha proporcionado los datos sobre la presencia de la lengua catalana en la enseñanza primaria según las distintas Delegaciones Territoriales. El Cuadro VI muestra los datos globales.

Cuadro VI. Distribución de las escuelas de Catalunya según el modelo lingüístico

	Pública				Privada				Total			
	Cat	Evol	Est	Cast	Cat	Evol	Est	Cast	Cat	Evol	Est	Cast
Barcelona Ciudad	22	35	43	1	29	20	47	5	27	24	45	4
Barcelona Comarcas	38	47	14	1	38	27	35	0	38	39	22	0
Baix Llobregat-Anoia	21	47	31	0	24	25	50	1	22	39	38	0
Vallès Occidental	20	67	13	1	23	38	38	0	21	55	24	0
Girona	68	30	2	0	64	30	6	0	67	30	3	0
Lleida	31	65	3	0	33	49	19	0	31	62	5	0
Tarragona	47	47	5	1	39	29	30	1	46	43	11	1

Fuente: SEDEC (1991)

Cat.: escuelas unilingües catalanas; evol.: escuelas bilingües evolutivas; est.: escuelas bilingües estáticas; cast.: escuelas unilingües castellanas.

Este Cuadro muestra que el proceso de catalanización es mucho más intenso en la escuela pública que en la privada. Si bien, esta última, tiene en algunas zonas un mayor número de escuelas totalmente en catalán, el número de escuelas clasificadas como «bilingües estáticas» es mucho más alto que en la escuela pública. En esta categoría predominan las escuelas «bilingües evolutivas»; es decir, escuelas que ya han iniciado desde los primeros niveles de la enseñanza un proceso de catalanización total.

Otro dato a resaltar reside en la diferencia entre territorios. Así, tanto Barcelona-ciudad como el Baix Llobregat-Anoia ofrecen los niveles más bajos de catalanización. Por el contrario, la escuela pública tanto de Barcelona-Comarques como del Vallès Occidental muestran un nivel elevado de catalanización, especialmente si lo comparamos con la situación de Barcelona-ciudad o del Baix Llobregat que tienen una situación sociolingüística semejante. Sin embargo, las cifras tomadas en su totalidad pueden llevar a engaño ya que existe una diferencia notable entre poblaciones. Así, si consideramos algunas de las poblaciones de más de 20.000 habitantes encontramos diferencias como las siguientes.

Cuadro VII. Distribución de escuelas por algunos de los municipios de más de 20.000 habitantes según la tipología lingüística

	Público				Privado				Total			
	Cat	Evol	Est	Cast	Cat	Evol	Est	Cast	Cat	Evol	Est	Cast
Badalona	8	81	8	3	20	31	49	0	15	52	31	1
Cornellà	16	37	47	0	9	0	91	0	13	23	63	0
L'Hospitalet	6	35	59	0	7	20	74	0	6	28	66	0
Mataró	25	75	0	0	43	57	0	0	32	68	0	0
Ripollet	0	40	60	0	14	29	57	0	8	33	58	0
Rubí	25	75	0	0	11	56	33	0	18	65	18	0
Sabadell	17	64	20	0	37	52	11	0	25	58	16	0
St. Adrià de Besòs	0	13	63	25	0	0	0	100	0	8	77	15
St. Boi	6	22	72	0	13	31	56	0	9	26	65	0
Santa Coloma de Gramanet	3	87	10	0	6	11	83	0	4	58	38	0
Terrassa	23	67	10	0	20	29	51	0	22	46	32	0

Fuente: SEDEC (1991)

Las poblaciones elegidas corresponden a poblaciones representativas de Barcelona-Comarcas, Baix Llobregat y Vallès. Como se observa en el Cuadro aparecen diferencias notables que, en general, se corresponden con las zonas en las que en los años anteriores se han desarrollado Planes Intensivos de Normalización Lingüística Escolar. Igualmente, aparecen importantes diferencias entre la escuela privada y la escuela pública, siendo esta última la que, en la actualidad, representa un nivel más alto de normalización. Por el contrario, la escuela privada de las zonas más castellanizadas del Principat se mantiene en el cumplimiento de la normativa vigente y, por tanto, mantiene un bilingüismo estático sin que haya visos de avanzar hacia la completa normalización.

En Barcelona-ciudad la situación también presenta diferencias, aunque en general las escuelas se distribuyen aproximadamente la mitad en bilingües estáticas y la otra mitad entre escuelas catalanas y bilingües evolutivas. Al igual que en sus alrededores, la mayoría de las escuelas privadas se sitúan entre las bilingües estáticas, mientras que en la escuela pública existe un fuerte movimiento hacia la escuela catalana a través de modelos bilingües evolutivos.

Las cifras que se conocen sobre la situación de la lengua catalana en la Enseñanza Secundaria son pocas y dispersas. De hecho, como hemos visto a lo largo del artículo, los mayores esfuerzos por parte de la Administración se han centrado en la Enseñanza Primaria, y la Enseñanza Secundaria ha recibido mucha menos atención. La diferencia de esfuerzos se expresa también en la situación diferencial

de ambos tipos de enseñanza. De una parte, los mínimos decretados por Ley sobre la enseñanza del catalán y en catalán todavía no se cumplen en muchos Institutos y Centros de Formación Profesional. De la otra, el número de profesores de Secundaria que no poseen la capacitación en lengua catalana es mucho más importante que en la Enseñanza Primaria.

En estos últimos años, el SEDEC ha iniciado un conjunto de actuaciones en el ámbito de la Enseñanza Secundaria, algunas de las cuales continúan el trabajo iniciado por los ICE,s de las Universidades catalanas para reciclar al profesorado de secundaria. Así, se han desarrollado cursos de lengua catalana en los propios centros de Secundaria con el objetivo de capacitar al profesorado para la enseñanza en catalán. El resultado de los últimos tres años es el libramiento por parte de la Administración de unos 2.000 títulos, cifra aún muy baja para el conjunto del profesorado de Secundaria. Además, se han programado actividades relativas a la didáctica de la lengua y la literatura, dirigidas a los profesores de Lengua y Literatura catalanas de los Centros de Secundaria con el objetivo de formar a este profesorado en nuevos contenidos y en las propuestas curriculares de la Reforma educativa. Igualmente, se han programado actividades con contenidos lexicográficos adecuados a las distintas materias de enseñanza y, por tanto, concebidas como apoyo para el profesorado de asignaturas diversas que o bien realizan ya la enseñanza en catalán o están dispuestos a iniciarla.

Sin embargo, todas estas actividades, aun siendo importantes, están lejos de conseguir que el catalán se contemple como una lengua normal en la Secundaria. De hecho, a diferencia de la Enseñanza Primaria, el camino por recorrer aún es largo. Un ejemplo lo constituye la encuesta que realizó, en las Enseñanzas Medias, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya con el objeto de conocer la situación de la lengua catalana. La encuesta fue contestada sólo por 500 centros (un 46% del total). En estos centros había un 30% de grupos en catalán (1.497) y un 54% de asignaturas que se impartían en lengua catalana (20.296). Dada que la encuesta fue voluntaria es probable que fuera contestada por el sector más motivado por la presencia del catalán en la Educación Secundaria y, por tanto, hemos de pensar que las cifras son aún más bajas que las que ofrece esta encuesta.

LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN CATALUNYA

La evaluación de los resultados de los distintos modelos de educación bilingüe en Catalunya ha perseguido dos objetivos. De una parte, se han evaluado los resultados globales de la enseñanza en función de la tipología lingüística escolar. Es decir, se ha estudiado si las distintas tipologías establecen diferencias significativas (y conocer sus motivos) en relación al rendimiento escolar y académico global. De la otra, se han evaluado los distintos modelos desde el punto de vista de posibilitar competencia lingüística en lengua catalana.

Desgraciadamente, en Catalunya como en el resto del Estado Español, no existe una tradición evaluadora de los resultados del sistema educativo y, por tanto,

es difícil hacerse una idea global de los resultados de la educación bilingüe en Catalunya en estos últimos diez años. Sin embargo, existen trabajos parciales y limitados que ayudan a vislumbrar algunas de las virtudes y de los defectos del actual sistema.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, en lo que sigue expondremos de forma general las investigaciones existentes sobre los resultados de la educación bilingüe en Catalunya.

Tipología lingüística escolar y resultados académicos

La mayor parte de estudios realizados versan sobre el programa de inmersión. Este programa comporta un cambio de lengua del hogar a la escuela; es decir, su éxito está directamente en relación con su capacidad para promover conocimiento lingüístico en la segunda lengua (L2) que, en definitiva, es la lengua de aprendizaje de la lectura y la escritura y en la que se desarrollan los contenidos escolares a lo largo de Preescolar y el Ciclo Inicial. Por eso, la mayor parte de trabajos se han centrado sobre este aspecto y sobre su relación con las capacidades cognitivas generales de los alumnos.

Serra (1989) comparó un grupo de inmersión de niños y niñas de nivel sociocultural bajo con un grupo que seguía la enseñanza en castellano del mismo nivel sociocultural. Ambos grupos estaban situados en el mismo barrio, pertenecían a la escuela pública y los criterios psicopedagógicos de los tutores eran semejantes. El estudio comparativo se realizó sobre diversos aspectos de la competencia lectora a final del Ciclo Inicial. Sus resultados muestran que los escolares de inmersión leen más lento que el grupo escolarizado en castellano, pero que entienden mejor lo que leen. Es decir, los escolares de inmersión, en este caso, parece que desarrollan mayores habilidades lingüísticas para encarar con éxito las tareas escolares de los cursos superiores.

En un estudio, desarrollado por el SEDEC en colaboración con el Departamento de Pedagogía de la Universitat Autònoma, se confirman en parte estos resultados. Así, la comparación entre una muestra amplia de alumnos de la escuela pública que siguen programas de inmersión y que están escolarizados en castellano en segundo, quinto y octavo de EGB muestra que los alumnos de inmersión obtienen mejores resultados en comprensión escrita.

Por último, Bel (1990), después de comparar, al final del Ciclo Inicial, una muestra representativa de los escolares que actualmente cursan programas de inmersión lingüística con una muestra representativa del conjunto de escolares de Catalunya, obtiene también que la comprensión lectora de los escolares de inmersión es significativamente superior a la del conjunto de escolares de Catalunya.

Una posible interpretación de estos resultados remite a los beneficios cognitivos y lingüísticos que las personas obtienen del bilingüismo temprano. Cuando un hablante de una lengua accede en sus primeras edades al conocimiento de una L2, no sólo aprende a comunicarse mediante otro código sino que, este

aprendizaje permite catalizar el desarrollo general en el sentido de las habilidades lingüísticas y cognitivas. Arnau (1985) avala esta explicación en un estudio realizado sobre la relación entre el desarrollo de habilidades lingüísticas y el rendimiento escolar. En su trabajo afirma que el factor que mejor explica el rendimiento escolar de los alumnos, bien en un programa de inmersión, bien en un programa de mantenimiento, está saturado de componentes lecto-escritores y de conocimientos lingüísticos conceptuales. Es decir, habilidades como la comprensión lectora o el dominio del vocabulario resultan decisivas para incorporarse a las actividades académicas, adquisiciones que parecen quedar garantizadas en los actuales programas de inmersión lingüística que se siguen en Catalunya. De cualquier forma, se necesitan más estudios para poder establecer claramente tanto los resultados de los programas de inmersión como los factores que influyen en ellos.

Arenas (1986b) cita un trabajo realizado por el SEDEC, en colaboración con el Departamento de Psicología de la Universitat de Barcelona en el que se comparan los rendimientos globales en aulas de Preescolar (4 años) de escolares que siguen o no el programa de inmersión. El estudio implica tres grupos, dos de inmersión y uno que sigue la enseñanza en castellano. Los tres grupos pertenecen al mismo nivel sociocultural. La prueba utilizada fue la de Mc Carthy que mide el nivel verbal (V), el nivel perceptivo-motor (PM), el memorístico (MEM), el numérico (N) y el cognitivo general (CG). Los resultados muestran que, al menos al inicio de la escolaridad, la inmersión lingüística no perjudica el desarrollo global de los alumnos.

El SEDEC, en colaboración con el Departamento de Pedagogía de la Universitat Autònoma de Barcelona, ha iniciado un estudio en tercero de EGB para comparar los resultados académicos de escolares que siguen o no programas de inmersión. Los primeros resultados obtenidos muestran que la tendencia observada en el trabajo citado por Arenas (1986b) se mantiene y que, en tercero de EGB, no aparecen diferencias significativas sobre los rendimientos académicos entre los escolares en función de la tipología lingüística escolar.

Finalmente, debemos destacar la evaluación realizada en la ciudad de Badalona durante el curso 1990-91, en la que se compara al inicio del primer curso del Ciclo Medio los conocimientos de matemáticas, lengua castellana y lengua catalana en alumnos que han seguido o no un programa de inmersión lingüística (Boixaderas, Canal y Fernández, 1991). Los resultados de esta investigación muestran que los alumnos de inmersión obtienen peores resultados en relación a habilidades de tipo mecánico como cálculo numérico y, sin embargo, no aparecen diferencias en relación a estrategias de resolución de problemas o el dominio de habilidades lógicas. Las autoras del trabajo creen que, en los primeros años de la inmersión lingüística (Preescolar y Ciclo Inicial), el trabajo de los profesores está centrado en el dominio de las habilidades lingüísticas de la L2 y, consecuentemente, aspectos relativos a la mecanización de habilidades como cálculo numérico quedan relegados para cursos posteriores. La explicación puede ser cierta, sobre todo si se tiene en cuenta que los alumnos de inmersión no presentan niveles más bajos en el dominio de estrategias relativas a la resolución de problemas ma-

temáticos o en el dominio de habilidades lógicas como las implicadas en la clasificación o seriación.

En resumen, el seguimiento de programas de educación bilingüe, incluso los que comportan un cambio de lengua hogar-escuela, no parecen influir significativamente en el éxito o fracaso escolar para la mayor parte de alumnos. Por el contrario, los alumnos de lengua familiar castellana que se incorporan a estos programas adquieren una ventaja sobre los que no lo hacen: adquieren buenos niveles de competencia lingüística en lengua catalana.

Tipología lingüística escolar y conocimiento de lengua catalana

El trabajo *Cuatro años de catalán en la escuela* (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983) revelaba que los alumnos de lengua castellana únicamente accedían a buenos niveles de conocimiento de la lengua catalana si accedían a situaciones en las que tenían posibilidad de adquirir dicha lengua como instrumento de comunicación. Es decir, situaciones de catalanización máxima bien en el entorno social, bien en la escuela. Esta consideración ha sido confirmada por otras investigaciones realizadas posteriormente.

Arnau (1984) realizó un estudio longitudinal con alumnos de lengua familiar castellana y catalana que se repartían en dos escuelas de catalanización máxima, una escuela castellana y una escuela que realizaba la enseñanza en las dos lenguas. El seguimiento fue realizado a lo largo del Ciclo Inicial de EGB. Sus resultados muestran que los escolares de lengua familiar castellana obtenían buenos resultados en catalán cuando seguían sus estudios en escuelas de catalanización máxima. Por el contrario, los que estudiaban el catalán como asignatura o seguían el programa de instrucción en las dos lenguas obtenían resultados bastante más bajos.

Estos resultados se confirman en los trabajos realizados por el SEDEC (Arenas y Abeyà, 1984; SEDEC, 1985) sobre el conocimiento de catalán en alumnos de programas de inmersión lingüística. En un primer estudio realizado con 481 preescolares (4 y 5 años) de Santa Coloma de Gramanet, los resultados muestran que el 97%, tras un año de estudio en catalán, comprendían en catalán cualquier cosa referida a las actividades del aula. Además, un 95'22% no tenía problemas de comprensión en actividades relativas a cuentos, historias con argumento, etc. Desde el punto de vista de la expresión oral, sólo un 10'39% se mantenían exclusivamente en castellano en las actividades del aula, tanto en sus relaciones con los otros niños, como en sus relaciones con los tutores. La segunda investigación, realizada el año 1985 con 200 alumnos de preescolar (4 y 5 años) en 7 poblaciones, muestra un buen nivel de comprensión oral y un inicio notable de expresión oral.

Bel (1989) describe la evaluación realizada por el SEDEC sobre el conocimiento de lengua catalana en tres muestras de escolares de Catalunya al final del Ciclo Inicial en 1987. La muestra A era una muestra representativa del conjunto de escolares de Catalunya, la muestra B se correspondía con el subconjunto de escola-

res de lengua familiar catalana escolarizados en catalán y, finalmente, la muestra C respondía al subconjunto de alumnos que seguían programas de inmersión lingüística. Las puntuaciones globales sobre el conocimiento de lengua catalana eran dos: PG1 se refiere a la puntuación relativa a la media de las pruebas escritas y PG2 se obtiene a través de la media del conjunto de pruebas, orales y escritas. La puntuación máxima de cada prueba era 100. El Cuadro VIII muestra los resultados.

Cuadro VIII. Conocimiento de catalán en alumnos de Segundo de EGB en 1987

	Muestra A		Muestra B		Muestra C	
	X	S	X	S	X	S
PG1	63'83	21'17	82'30	11'49	71'64	17'42
PG2	67'86	19'07	85'29	7'32	74'93	14'62

Fuente: Bel (1989)

Los resultados muestran que el mayor conocimiento de catalán corresponde a la muestra B (alumnos de lengua familiar catalana escolarizados en catalán), seguida de la muestra C correspondiente a los escolares que siguen programas de inmersión, los cuales obtienen puntuaciones en lengua catalana significativamente superiores a las puntuaciones obtenidas en la Muestra A, en la cual había un 31'5% de alumnos de lengua familiar catalana y un 24'8% de bilingües familiares. Es decir, el grado de catalanización escolar continúa siendo un factor importante en Catalunya para asegurar el conocimiento de lengua catalana.

Por último, nos referiremos al trabajo realizado por el SEDEC en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona, sobre el conocimiento de catalán y castellano en escolares de octavo de EGB (Serra y Vila, 1991; Bel, Serra y Vila, en este libro). En esta investigación se utilizan dos muestras, muestra A y muestra B, que se corresponden con las muestras A y B del estudio de Bel (1989). Es decir, la muestra A es representativa del conjunto de escolares de Octavo de EGB de Catalunya y la muestra B es el subconjunto de escolares de lengua familiar catalana escolarizados en catalán. A diferencia del estudio de Bel (1989), en este trabajo se evalúa el conocimiento de lengua castellana y lengua catalana a partir de instrumentos paralelos que miden la expresión y comprensión oral y escrita (la puntuación máxima de cada prueba era 100). Las medidas empleadas son una puntuación relativa a las pruebas escritas (PG1) y una puntuación relativa al conjunto de pruebas, orales y escritas (PG2). Las pruebas se pasaron a los escolares al final del curso 1989-90. El Cuadro IX muestra las puntuaciones de la muestra A y B.

Cuadro IX. Conocimiento de catalán y castellano en Octavo de EGB en 1990

	Muestra A				Muestra B			
	Catalán		Castellano		Catalán		Castellano	
	X	S	X	S	X	S	X	S
PG1	69'87	14'99	79'23	9'31	79'84	8'97	75'08	9'72
PG2	71'18	13'22	81'15	7'34	82'88	6'35	77'63	7'95

Fuente: Serra y Vila (1991)

Los resultados muestran que, al acabar la enseñanza obligatoria, los escolares de Catalunya continúan dominando mejor el castellano que el catalán. Es decir, diez años después de iniciarse el proceso de normalización lingüística en la escuela todavía no se ha alcanzado el objetivo pretendido: conseguir que los escolares de Catalunya, independientemente de su lengua familiar, alcancen al final de la enseñanza obligatoria una competencia relativamente similar en las dos lenguas. Ello sólo se consigue en la muestra B (escolares de lengua familiar catalana escolarizados en catalán). Sin embargo, la comparación de estos resultados con los obtenidos en un trabajo del SEDEC realizado, en 1984, con una muestra representativa del conjunto de alumnos de Catalunya, escolarizados en Octavo de EGB, sobre el conocimiento del catalán en el que se utilizaron las mismas pruebas que las empleadas en 1990, muestra los siguientes resultados.

Cuadro X. Conocimiento de catalán en escolares de Octavo de EGB en 1984 y 1990

	1984		1990	
	X	S	X	S
PG1	58'50	19'99	69'87	14'99
PG2	63'38	18'32	71'18	13'22

Fuente: Serra y Vila (1991)

Los datos del Cuadro X muestran que, en 6 años, el conocimiento de catalán ha progresado de forma importante entre los escolares de Catalunya. Además, no sólo el conocimiento medio es más alto, sino que además el conocimiento se muestra más homogéneo ya que la dispersión es menor. Estos resultados coinciden con el avance en la catalanización escolar. Así, en la muestra de 1984, sólo un 17% de los escolares de Octavo de EGB estaban en programas de catalanización máxima (programas que vehiculan toda la enseñanza en catalán o en un porcentaje elevado), mientras que, en 1990, el porcentaje se elevaba al 74%.

Respecto a los factores que explican el conocimiento de catalán entre los escolares de Octavo de EGB, Bel y al. (en este libro) muestran que, en relación a la puntuación PG1 (pruebas escritas), el grado de catalanización escolar (mínimo, medio y máximo) aparece como significativo para explicar las diferencias de conocimiento que existen entre los alumnos que asisten a uno u otro tipo de programas. Sin embargo, dicho factor no es significativo en relación a la puntuación PG2 (pruebas escritas y orales) en el que, por el contrario, la condición lingüística familiar sí lo es. Sin embargo, debemos hacer una apreciación: entre el grupo de bilingües familiares y el grupo de alumnos de lengua familiar castellana, la condición lingüística familiar no aparece como significativa para explicar la diferencia de conocimiento de catalán entre ambos grupos.

Es decir, si bien en relación al conocimiento de la lengua escrita, la mayor o menor presencia del catalán en el curriculum aparece como significativo, siempre en el sentido de que una mayor presencia comporta mayor conocimiento, cuando se introducen las pruebas sobre conocimiento oral dicho factor deja de ser significativo.

En 1990, los escolares de Catalunya, independientemente de su lengua familiar y del tipo de programa al que asisten, desarrollan un buen conocimiento de lengua castellana. La razón se encuentra, tal y como se refleja en el trabajo del SEDEC de 1982, en la enorme presencia social que el castellano tiene en Catalunya, de modo que las diferencias de conocimiento entre los distintos grupos lingüísticos según su condición familiar o escolar se relaciona fundamentalmente con la capacidad para aprender de los alumnos. Sin embargo, el conocimiento de la lengua catalana continúa dependiendo de factores como el grado de catalanización escolar o la condición lingüística familiar. De cualquier forma, el esfuerzo realizado por la Administración educativa de Catalunya, de acuerdo con los padres y los profesionales de la enseñanza, comienza a dar sus frutos y la condición lingüística familiar, poco a poco deja de ser un factor de discriminación, de manera que, hoy en día, podemos afirmar que, desde el sistema educativo, una buena parte de los escolares de Catalunya, independientemente de su lengua familiar, acceden a un buen conocimiento oral y escrito de la lengua catalana.

CONCLUSIONES

La extensión del catalán en la enseñanza no universitaria ha sido muy importante en los últimos diez años. De una parte, en la Enseñanza Primaria, existe una mayoría de alumnos que reciben su enseñanza en catalán. Además, en los próximos años este número aumentará ya que muchos de los que reciben su enseñanza en dos lenguas se encuentran en centros «bilingües evolutivos» que, progresivamente, se incorporan a la enseñanza en catalán. De la otra, la realidad de la Enseñanza Primaria no se corresponde con la Enseñanza Secundaria. En ésta todavía hay que hacer un esfuerzo normalizador para conseguir que el catalán, al igual que en la Enseñanza Primaria, sea contemplado como lengua vehicular de contenidos.

Esta realidad es patente en las escuelas públicas que escolarizan a niños y niñas de lengua familiar castellana. En los últimos años, se ha extendido el programa bilingüe de inmersión lingüística que permite alcanzar un buen dominio de la lengua catalana tanto oral como escrito. Justamente, los programas de inmersión lingüística constituyen uno de los retos para el futuro de la Administración educativa. Hasta ahora, el apoyo a este tipo de programas ha alcanzado exclusivamente los primeros niveles de la EGB y, sin embargo, muchos programas alcanzan ya el Ciclo Medio o el Ciclo Superior. Uno de los peligros de la inmersión lingüística consiste en tratar a estos escolares, a partir de un momento determinado de la escolaridad, como si fueran escolares de lengua familiar catalana y no desarrollar técnicas pedagógicas adecuadas que contemplen, a la vez, el desarrollo de la lengua catalana y de su propia lengua.

Esta situación se refleja en el conocimiento de catalán de la juventud de Catalunya que, tal y como muestran las encuestas sociolingüísticas, se ha incrementado notablemente en los últimos años. Igualmente, el conocimiento de catalán y castellano de los escolares de Catalunya, al finalizar la enseñanza obligatoria, tiende a equipararse.

Sin embargo, estas cifras optimistas sobre el conocimiento de catalán tienen también una contrapartida. Desde el punto de vista del uso social de este conocimiento no parece que la situación se haya modificado substancialmente en los últimos años. Ciertamente, aún es pronto para conocer los efectos de la inmersión lingüística desde el punto de vista del uso social de la lengua, pero algunos trabajos realizados manifiestan que los alumnos son capaces de seguir su escolaridad en lengua catalana sin problemas, pero que continúan utilizando la lengua castellana para regular sus intercambios sociales. Ciertamente, en esta cuestión la escuela tiene poco por hacer. La cuestión debe centrarse a nivel social y, de la misma forma, que en los centros escolares se hacen notables esfuerzos para normalizar el catalán, la sociedad debe corresponder con el mismo esfuerzo.

Por último, debemos decir que todavía quedan bolsas en la enseñanza que se resisten a la normalización lingüística. Éstas se concentran en zonas concretas de la ciudad de Barcelona y de sus alrededores. El desarrollo de Planes Intensivos de Normalización Lingüística Escolar ha resultado hasta ahora el instrumento más potente para conseguir que el catalán se vaya introduciendo progresivamente en ellas. Esta política se debe mantener en el sentido de crear una situación positiva, tanto actitudinal como de recursos, en favor de la lengua catalana para así contrarrestar la situación de discriminación en que se encuentran los derechos lingüísticos de los hablantes de lengua catalana.

Referencias Bibliogràfiques

- ARENAS, J. (1986a) *Catalunya, escola i llengua*. Barcelona: La Llar del Llibre
- ARENAS, J. (1986b) *La immersió lingüística. Escrits de divulgació*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- ARENAS, J. (1988) *La llengua a l'ensenyament primari als Països Catalans*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- ARENAS, J. y ABEYÀ, M. (1984) *El Programa d'Immersió*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- ARNAU, J. (1984) Lenguas y escuela en Catalunya. Una evaluación. Comunicación al VII Congreso Nacional de Psicología. Santiago de Compostela.
- ARNAU, J. (1985) Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general. En M. SIGUAN (ed.) *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- ARTIGAL, J.M. (1989) *La Immersió a Catalunya*. Vic: EUMO.
- BEL, A. (1989) La competencia lingüística de los alumnos de inmersión. En *Actas I Simposio Internacional de Didáctica da Língua e a Literatura*. Universidade de Santiago de Compostela.
- BEL, A. (1990) El programa d'immersió: alguns resultats. *Escola Catalana*, 274, 26-27.
- BOIXADERAS, R., CANAL, I. y FERNÁNDEZ, E. (1991) *Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'immersió lingüística i en alumnes que no l'han seguit*. Documento no publicado. SEDEC.
- CUBILLA, ESPOT Y RÍOS, R. (1990) Normalització lingüística als col·legis públics de Santa Coloma de Gramanet. En *Actes del II Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Àrea d'Ensenyament*.
- GABINET D'ESTUDIS DEL SEDEC (1983) *Quatre Anys de Català a l'Escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- MUSET, M. y ARENAS, J. (1983) Informe sobre la situació de la ensenyanza en catalán y del catalán en Catalunya. En M. SIGUAN (ed.) *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- SEDEC (1984) *Dades sobre l'ensenyament en català als centres docents d'EGB de Catalunya, corresponents a l'inici del Curs 1983-84*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- SEDEC (1985) *Prova de Català. Llengua 2. Nivell Inicial*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- SEDEC (1986) Plans Intensius de normalització lingüística escolar. *Notícies del Servei d'Ensenyament del Català*, Diciembre, 4.
- SEDEC (1987) Evolució quantitativa de la normalització lingüística. *Notícies del Servei d'Ensenyament del Català*, Diciembre, 1-3.
- SEDEC (1989) Situació sociolingüística de l'escola primària a Catalunya. *Notícies del SEDEC*, Septiembre, 2-6.

- SEDEC (1991) *Dades de la Llengua a l'Escola Primària de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- SERRA, J.M. (1989) Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel socio-cultural bajo. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 55-65.
- SERRA, J.M. y VILA, I. (1991) Estudio comparativo del conocimiento del catalán y el castellano en Octavo de EGB. Comunicación al I Seminario Internacional de Planificación Lingüística. Santiago de Compostela, 25-28 de septiembre.
- VILA, S. (1990) Comparació de la situació sociolingüística a l'escola primària a Catalunya entre els cursos 1986-87 i 1989-90. *Notícies del SEDEC*, Octubre, 4-7.
- VILA, I. (1985) *Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar i llengua d'ensenyament*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Estudio comparativo del conocimiento del catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB

Aurora Bel, Josep M. Serra e Ignasi Vila

Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya. ICE Universitat de Barcelona

1. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

De acuerdo con la Ley de Normalización Lingüística, aprobada por el Parlamento catalán en abril de 1983, los alumnos de Cataluña al acabar los estudios básicos deben conocer las lenguas catalana y castellana de una manera equilibrada.

Durante los años transcurridos desde la aprobación de dicha ley, apenas se han realizado estudios en los que se compare el conocimiento de ambas lenguas o se analicen los factores que influyen en el aprendizaje de las mismas. Y las investigaciones que se han efectuado remiten a evaluaciones sobre el conocimiento de la lengua catalana, referidas a cursos inferiores a 8º de EGB, o constatan el grado de catalanización experimentado por el sistema educativo.

Tan sólo un estudio, realizado durante el curso 1983-84 y con el que entronca la investigación que presentamos aquí, analizaba el nivel de conocimiento de la lengua catalana al finalizar la educación básica. Si bien el objetivo central de dicho trabajo era la elaboración de unas pruebas objetivas de lengua catalana para

el Ciclo Superior de EGB, también permitió constatar el grado de conocimiento de catalán en supuestos distintos según el grado de catalanización de los centros. Concretamente, se comprobaba que los alumnos que asistían a escuelas totalmente catalanizadas y que tenían el catalán como lengua familiar sabían mucho más catalán que el alumno medio de Cataluña. Por otra parte, un contingente importante de los alumnos asistía a escuelas de catalanización mínima y las escuelas fuertemente catalanizadas representaban una proporción que ya comenzaba a hacerse notar, pero eran aún una minoría.

Con anterioridad a dicho trabajo, el SEDEC había realizado un estudio, el curso 1981-82, en el que se comparaba el conocimiento de catalán y de castellano de los alumnos de 4º de EGB. En este estudio, publicado en 1983 con el título *Quatre anys de català a l'escola*, se evidenciaba que los únicos alumnos que mostraban un conocimiento equilibrado en ambas lenguas (un poco superior en catalán) eran aquellos escolarizados en lengua catalana y en cuyas casas hablaban dicha lengua. En las conclusiones se destacaba que lo que se ganaba en catalán al catalanizar la escuela era mucho más que lo que se perdía en castellano; por otra parte, estos alumnos demostraban tener un buen conocimiento de la lengua castellana. En cambio, los alumnos escolarizados en escuelas con poca o nula presencia del catalán obtenían unos resultados insatisfactorios en esta lengua y tampoco mostraban un conocimiento muy superior a los primeros en castellano. Así pues, el factor modelo de escuela desde el punto de vista lingüístico se manifestaba como uno de los aspectos explicativos más significativos para dar cuenta del conocimiento relativo de las lenguas.

Teniendo presente, pues, el objetivo planteado por la Ley de Normalización Lingüística y los antecedentes mencionados, hace un par de cursos, en concreto el curso 1989-90, se diseñó una investigación con la intención de comprobar el nivel de competencia en catalán y en castellano al final de la enseñanza obligatoria y de estudiar los factores que intervienen en ella. Por otra parte, se pretendía también constatar si, paralelamente al progreso efectuado durante la pasada década en el grado de catalanización de los centros, se había mejorado en el conocimiento del catalán; para ello se partió del estudio citado más arriba realizado el curso 1983-84. Si es cierto, tal como se adelantaba en el trabajo de 1981-82, que el modelo lingüístico de escuela es un factor importante, el avance efectuado por el sistema educativo catalán durante los últimos años en este sentido tendrá que redundar necesariamente en los resultados que se obtengan; es ésta una de las principales hipótesis con las que trabajamos. En segundo lugar, la comparación del conocimiento en catalán y en castellano de distintos grupos de alumnos en función de factores como lengua familiar o modelo de escuela nos permitirá contrastar la hipótesis de hasta qué punto la mayor o menor presión social de una lengua puede o no neutralizar los esfuerzos que se hagan desde la institución escolar.

2. METODOLOGÍA

2.1. Factores de análisis

Las variables utilizadas en el presente trabajo son las siguientes:

1. Grado de Catalanización Escolar (GRUGRACA): esta variable da cuenta del modelo lingüístico escolar y clasifica los centros en tres grupos: grado de catalanización mínima (escuelas que tan sólo imparten el catalán como asignatura), grado de catalanización media (escuelas que utilizan el catalán en algunas áreas) y grado de catalanización máxima (escuelas en las que toda o casi toda la enseñanza se imparte en catalán).

2. Lengua familiar (CLF): según esta variable los alumnos quedan clasificados en tres grupos: catalanohablantes, bilingües y castellanohablantes.

3. Situación socioprofesional (SSP): se trata de un índice que intenta reflejar el nivel sociocultural de las familias de los alumnos. Se distribuyen en tres grupos: alta, media y baja.

4. Titularidad jurídica: esta variable estudia la posible influencia de la titularidad de cada escuela según sea pública o privada.

Los factores que más nos interesan para nuestro estudio son los referidos a la lengua y su influencia en los resultados. Por ello, hemos dejado a un lado otros factores que sabemos que tienen un peso importante, como la capacidad general de aprendizaje. Las variables de los puntos 3 y 4, como se verá a continuación, son importantes para definir las muestras sobre las que trabajamos.

Por otro lado, disponemos de otro conjunto de variables referido a los índices lingüísticos analizados. Los especificamos a continuación al presentar las pruebas de lengua utilizadas.

2.2. Instrumentos lingüísticos utilizados

La prueba de lengua catalana utilizada es la misma que la del estudio de 1984, ya que se pretende constatar la mejora producida en los resultados. En dicha prueba se contempla un conjunto de habilidades lingüísticas, que se relacionan a continuación:

1. Comprensión oral (CO) (palabras, frases y textos)
2. Morfosintaxis (MS) (concordancia, preposiciones, pronombres, etc.)
3. Ortografía (ORT) (dictado de un texto)
4. Comprensión lectora (CL) (palabras, frases y textos)
5. Expresión escrita (EE) (redacción de un tema)
6. Expresión oral (EO) (palabras, frases e historietas)
7. Fonética (FON) (producción de sonidos distintivos)
8. Lectura (LEC) (corrección y adecuación lectoras)

Cada una de estas subpruebas da lugar a una puntuación sobre 100. El promedio de las cinco primeras proporciona un índice de lengua escrita, también sobre 100, denominado Puntuación Global 1 (PG1), y la consideración conjunta de las ocho subpruebas aporta un índice de conocimiento global, denominado Puntuación Global 2 (PG2), también sobre 100.

Las pruebas orales, al ser de aplicación individual, sólo las realizaba un grupo de cinco alumnos, escogidos al azar, de cada aula.

La prueba de lengua castellana, dado que uno de los objetivos primordiales es comparar el conocimiento de catalán y castellano, se elaboró en función de la de lengua catalana. Son, pues, de concepción totalmente paralela y se garantizó al máximo que presentaran un índice de dificultad comparable. Consta de los mismos índices de análisis.

2.3. Muestras

Siguiendo los criterios establecidos en el estudio precursor, se ha trabajado sobre dos muestras: la muestra A y la muestra B. La primera es una muestra aleatoria sobre el conjunto de la población catalana de 8º curso de EGB; nos da una idea, por lo tanto, del nivel general de conocimiento de las lenguas en este nivel educativo. La segunda es una muestra representativa del subconjunto de alumnos catalanohablantes que asisten a escuelas de un grado de catalanización máxima. Esta muestra nos proporciona un baremo de lo que se podría considerar conocimiento óptimo, o punto de referencia, de competencia lingüística en catalán; nos permite también comparar su conocimiento de la lengua castellana y formular un conjunto de hipótesis sobre estos resultados dado que unos resultados buenos o aceptables en esta lengua por parte de estos alumnos tendrán que ser atribuidos, por lo menos parcialmente, a factores ajenos a la escuela.

La composición definitiva de las muestras fue de 39 escuelas de la muestra A (que aportaron un total de 1.100 alumnos, de los cuales 183 realizaron las pruebas orales) y 20 de la muestra B (que aportaron 247 alumnos, de los cuales 58 realizaron las pruebas orales).

Para garantizar que la muestra B, de catalanohablantes, reproduce al máximo las características de la muestra A, representativa de la población escolar catalana, o dicho en otras palabras, que un factor tan importante en los resultados (tal como han demostrado multitud de estudios) como la situación socioprofesional no interfiere en los resultados, se ha reproducido en la muestra B la distribución de situación socioprofesional de la muestra A. La siguiente tabla muestra dicha distribución:

Tabla 1. Situación socioprofesional.

	Muestra A		Muestra B	
	N	%	N	%
Alta	109	9,91	24	9,72
Media	375	34,09	85	34,41
Baja	613	55,73	138	55,87

La tabla 2 muestra la composición de las muestras en lo que se refiere a la lengua familiar (tal como se ha dicho, la muestra B la forman sólo alumnos que usan el catalán en el ambiente familiar):

Tabla 2. Condición lingüística familiar.

	Muestra A		Muestra B	
	N	%	N	%
Catalana	340	30,91	204	82,59
Bilingüe	210	19,09	43	17,41
Castellana	541	49,18	--	--

En la siguiente tabla, podemos apreciar la distribución de las muestras en cuanto al modelo lingüístico de escuela. Entre los grados 1 y 3 consideramos que se trata de catalanización mínima, entre 4 y 5 de catalanización media y entre 6 y 8 de catalanización máxima. La sola observación de los datos referidos a la muestra A nos da una idea del grado de catalanización del sistema escolar catalán: el primer grupo es casi inexistente y podemos decir que hoy en día existen, básicamente, dos modelos de escuela: las de catalanización media, que se caracterizan por impartir distintas áreas, unas en catalán y otras en castellano, y las de catalanización máxima, donde la lengua de aprendizaje es fundamentalmente el catalán.

Tabla 3. Grado de catalanización escolar.

	Muestra A		Muestra B	
	N	%	N	%
1	--	--	--	--
2	7	0,64	--	--
3	11	1,00	--	--
4	180	16,36	--	--
5	88	8,00	--	--
6	292	26,35	2	0,81
7	224	20,36	16	6,48
8	298	27,09	226	92,71

Una consideración: las escuelas que pertenecen al grado 6, tal como hemos comprobado con posterioridad al diseño de las muestras, son, tanto por sus resultados lingüísticos como por su proyecto lingüístico, de catalanización media. Por lo tanto, en el momento de analizar los resultados hemos incorporado estas escuelas en el grupo que por naturaleza les corresponde. Por otra parte, basta observar la insignificante representación que tiene este grupo en la muestra B: tan sólo 2 alumnos.

3. RESULTADOS

3.1. Conocimiento de las lenguas

Los primeros datos que nos proporciona el presente estudio son los referidos al conocimiento de las lenguas catalana y castellana, que aparecen en la tabla siguiente:

Tabla 4. Resultados de lengua. Muestra A.

	Catalán		Castellano	
	x	%	x	%
Comprensión oral	66,42	19,07	81,84	12,40
Morfosintaxis	58,28	16,20	64,62	13,20
Ortografía	78,72	16,20	90,10	9,70
Comprensión escrita	73,68	21,28	80,04	12,12
Expresión escrita	72,24	20	79,56	17,28
Expresión oral	72,25	18,56	85,16	9,77
Fonética	72,78	25,52	85,15	14,60
Lectura	77,98	16,02	89,60	10,03
Puntuación Global 1	69,87	14,99	79,23	9,31
Puntuación Global 2	71,18	13,22	81,15	7,34

Una primera observación de los datos aportados por la tabla 4 es que el alumno medio de Catalunya conoce bastante mejor la lengua castellana que la catalana: basta tan sólo detenerse en los resultados referidos a las puntuaciones globales para ver que presentan una diferencia de 10 puntos a favor del castellano; además en todas las subpruebas se constata un mejor dominio en esta lengua. Por otra parte, otro dato interesante tiene que ver con las desviaciones; en efecto, los resultados de castellano presentan una mayor homogeneidad a tenor de los valores de los porcentajes, inferiores en este caso. Así pues, continúa confirmándose la idea, mostrada en anteriores investigaciones, de que el conocimiento del catalán depende de factores específicos (escolares, familiares, etc.) mientras que el castellano, en buena medida, se sigue conociendo independientemente de esos

factores y ello está en relación con la importante presencia ambiental de dicha lengua. Volveremos sobre estos factores y su poder explicativo más adelante.

En cuanto a la muestra B, de catalanohablantes, sus resultados se reflejan en la tabla 5.

Tabla 5. Resultados de lengua. Muestra B

	Catalán		Castellano	
	x	%	x	%
Comprensión oral	77,32	13,15	77,90	12,99
Morfosintaxis	67,73	10,87	58,62	12,64
Ortografía	86,72	12,13	88,13	9,63
Comprensión escrita	85,53	13,34	76,64	13,24
Expresión escrita	81,89	14,55	74,09	20,19
Expresión oral	87,71	7,98	83,07	12,91
Fonética	97,19	5,05	74,36	15,41
Lectura	86,76	10,60	88,71	9,77
Puntuación Global 1	79,84	8,97	75,08	9,72
Puntuación Global 2	82,88	6,35	77,63	7,95

Destaca de estos valores el conocimiento relativamente equilibrado de ambas lenguas. Si bien estos alumnos muestran un dominio un poco más alto en catalán, conviene recordar que se trata de sujetos que tienen un contacto intenso con dicha lengua tanto en casa como en la escuela. Todo lo cual abona la hipótesis de que todavía hoy para obtener un buen conocimiento de catalán es necesario un esfuerzo suplementario por parte de la escuela o, dicho de otra manera, si queremos que nuestros alumnos conozcan bien la lengua catalana es necesario que la escuela la utilice como lengua de aprendizaje.

Fijémonos, por otra parte, en que la diferencia entre las puntuaciones globales entre las dos muestras es mucho mayor en el caso del catalán (unos 10 puntos) que en el caso del castellano (unos 4 puntos). Curiosamente, la situación de conocimiento equilibrado de ambas lenguas se da entre los alumnos de la muestra B en catalán (PG1 = 79.84; PG2 = 82.88) y los de la muestra A en castellano (PG1 = 79.23; PG2 = 81.15). Es decir, para tener un conocimiento de lengua catalana como el que tiene del castellano la población media de Cataluña vemos, de nuevo, que el modelo lingüístico de la escuela tiene que ser de catalanización máxima.

3.2. Evolución del conocimiento del catalán

En cualquier caso, el conocimiento de la lengua catalana no ha permanecido estancado y durante los últimos años se ha experimentado una fuerte mejora. No podemos afirmar que nos encontremos en una situación óptima, como cabe deducir de los datos y comentarios del párrafo anterior, pero hay que reconocer que se ha avanzado. Veámoslo en la siguiente tabla.

Tabla 6. Evolución del conocimiento del catalán. Muestra A.

	1984		1990	
	x	%	x	%
Comprensión oral	55,25	22,93	66,42	19,07
Morfosintaxis	47,73	20,87	58,62	16,20
Ortografía	66,78	21,57	78,72	16,20
Comprensión escrita	60,87	25,64	73,68	21,28
Expresión escrita	61,98	25,25	72,24	20
Expresión oral	69,87	20,99	72,25	18,56
Fonética	85,16	17,54	72,78	25,52
Lectura	81,38	15,80	77,98	16,02
Puntuación Global 1	58,50	19,99	69,87	14,99
Puntuación Global 2	63,38	18,32	71,18	13,22

Efectivamente, la lengua catalana ha experimentado en seis cursos una mejora importante (un aumento de diez o más puntos por prueba). Por otra parte, las desviaciones son más bajas, lo que confirma un conocimiento más homogéneo de la lengua por parte de la población. En cambio, lo que en cierta medida resulta sorprendente es el poco o nulo aumento experimentado en las pruebas orales (en el caso de la fonética los resultados son inferiores en 1990). Tal como se demuestra en otros trabajos, parece que las habilidades relacionadas con la expresión oral son parcialmente abandonadas por la escuela a medida que los contenidos presionan en el curriculum escolar. Quisiéramos, desde aquí, lanzar un toque de alerta sobre este punto y reclamar una mayor atención en la escuela para la lengua oral.

En cuanto a la muestra B, también se ha experimentado un ligero aumento en los resultados a lo largo de estos seis cursos, atribuible, seguramente, al aumento del uso social del catalán.

Un factor explicativo de la evolución del conocimiento de la lengua catalana cabe encontrarlo, sin duda, en la evolución del grado de catalanización de los centros a lo largo de la pasada década. Diversos estudios así lo confirman (Vial 1990, Vila 1992) y también se puede comprobar al comparar el grado de catalanización escolar de las muestras A de los dos cursos en comparación.

Tabla 7. Evolución del grado de catalanización escolar. Muestra A.

	1984		1990	
	n	%	n	%
1	33	3,48	--	--
2	350	16,68	7	0,64
3	461	21,97	11	1
4	589	28,07	180	16,36
5	123	5,86	88	8,00
6	196	9,34	292	26,35
7	88	4,20	224	20,36
8	65	3,10	298	27,09

La evolución seguida en la catalanización de los centros es notable. Así, mientras en 1984 el contingente más importante de escuelas se situaba en los grados 2 (catalanización mínima: asignatura de lengua catalana y lengua vehicular castellana) y 3 y 4 (catalanización media: dos asignaturas en catalán como prescribe el mínimo legal), en 1990 tenemos un 16,36 % en este segundo grupo de catalanización media, pero un 73,70 % (sumando los grados 6, 7 y 8) de catalanización máxima (se trata de escuelas que utilizan el catalán como lengua vehicular). En resumen: la catalanización de los centros ha experimentado un aumento espectacular y ello tiene una traducción directa en los resultados de conocimiento de la lengua.

3.3. Estudio específico de algunos factores que explican el conocimiento de las lenguas

Veamos a continuación cuáles, de las variables analizadas, influyen de alguna manera en los resultados de lengua catalana y castellana. Para ello se ha realizado un análisis de variancia que incorpora las siguientes variables como variables independientes: grado de catalanización escolar (GRUGRACA), condición lingüística familiar (CLF), situación socioprofesional (SSP) y titularidad jurídica (TIT). Las variables dependientes utilizadas son las puntuaciones globales (PG1 y PG2) de ambas lenguas.

Tabla 8. Influencia de los factores en el índice PG1 de lengua catalana y castellana.

	Catalán		Castellano	
	Valor F	Valor P	Valor F	Valor P
CLF	1,771	0,1510	1,544	0,2255
SSP	3,500	0,0306	1,269	0,2816
TITULARIDAD	0,700	0,4030	0,120	0,7290
GRUGRACA	9,240	0,0001	0,007	0,9935

Si observamos los valores de p , vemos que en catalán se muestran significativos los factores situación socioprofesional (SSP) y grado de catalanización escolar (GRUGRACA). En cambio, ni la lengua familiar (CLF) ni la titularidad jurídica (TIT) son explicativos de los resultados en dicha lengua. Contrariamente, en castellano ninguno de los cuatro factores tiene un peso significativo en el conocimiento de la lengua. Así pues, tal como habían mostrado anteriores trabajos y como se intuía a la vista de los resultados comentados en los párrafos anteriores, el conocimiento del catalán sigue dependiendo en buena medida de su presencia en el curriculum escolar. Este factor es aún más importante si tenemos en cuenta que la lengua familiar no interviene significativamente en dichos resultados.

Es interesante comparar estos resultados con los del trabajo *Quatre anys de català a l'escola*. En dicho estudio la lengua familiar, así como la titularidad jurídica, eran factores que explicaban buena parte de los resultados en catalán. El hecho de que se haya producido un cambio con respecto a estas variables sugiere que, como se ha visto (véase la tabla 7), el aumento notable de la lengua catalana en el sistema escolar, sobre todo en la escuela pública, neutraliza su efecto. Abo-na esta idea la alta significación de la variable GRUGRACA: efectivamente, se trata de la variable más significativa con una $p = 0,0001$.

Un análisis más detallado de los factores explicativos en lengua catalana, grado de catalanización escolar y situación socioprofesional, nos permite ver con más claridad su peso. Para ello utilizamos el test de Scheffe y presentamos el análisis de contraste de medias.

Tabla 9. Resultados de lengua catalana (PG1) según el grado de catalanización escolar.

	n	x	%
catalanización mínima	18	55,48	14,24
catalanización media	557	65,92	14,81
catalanización máxima	522	74,66	13,55

El test de Scheffe confirma que las diferencias entre los tres grupos de grado de catalanización son significativas. Si dejamos de lado las escuelas de catalanización mínima, que son prácticamente inexistentes, aparecen algunos datos de interés que merecen nuestro comentario. En primer lugar, los alumnos de catalanización media no alcanzan el conocimiento de lengua catalana escrita de la muestra A ($x = 69,87$) y mucho menos el conocimiento considerado óptimo, proporcionado por la muestra B ($x = 79,84$). Las altas desviaciones traducen, con toda probabilidad, diferencias en la lengua familiar y la situación socioprofesional. Los alumnos que manifiestan un mejor conocimiento de las habilidades relacionadas con el catalán escrito son aquéllos que asisten a escuelas en las que dicha lengua es la de aprendizaje. Estos datos corroboran, pues, los comentarios que nos mere-

cían las tablas 4 y 5: para tener un buen conocimiento del catalán es preciso que la escuela incremente su uso al máximo.

En cuanto a la situación socioprofesional, los valores de la siguiente tabla son bastante elocuentes:

Tabla 10. Resultados de lengua catalana (PG1) según la situación socioprofesional.

	n	x	%
alta	109	73,68	13,92
media	375	73,30	14,02
baja	613	67,16	15,15

Entre las categorías alta y media, por un lado, y baja, por otro, hay, según el test de Scheffe, diferencias significativas. Los alumnos que pertenecen a familias de nivel socioprofesional bajo obtienen niveles de conocimiento escrito de la lengua catalana más bajos que la media de Cataluña y significativamente peores que los pertenecientes a las categorías media y alta. Ello muestra que, independientemente de la escuela, la educación informal que transmite la familia resulta relevante para explicar los resultados escolares, tal como evidencian numerosos estudios en el ámbito de la sociología de la educación.

Pasemos ahora al análisis de los factores que explican el conocimiento de las lenguas catalana y castellana cuando a la puntuación global se incorporan los resultados de las subpruebas orales (expresión oral, fonética y lectura).

Tabla 11. Influencia de los factores en el índice PG2 de lengua catalana y castellana.

	Catalán		Castellano	
	Valor F	Valor P	Valor F	Valor P
CLF	5,062	0,0023	1,010	0,3900
SSP	3,620	0,0292	3,242	0,0419
TITULARIDAD	0,001	0,9799	0,705	0,4025
GRUGRACA	0,697	0,4999	0,482	0,6189

A diferencia de los factores que explicaban la variancia total del índice PG1 en catalán, aquí el grado de catalanización escolar (GRUGRACA) deja de ser significativo y lo es, en cambio, la lengua familiar (CLF), que aparece como el factor más importante. Además, continúa mostrándose significativa la variable situación socioprofesional (SSP). Una explicación a estos hechos podemos encontrarla en una idea que apuntábamos más arriba. Se suele constatar que la escuela trabaja

fundamentalmente la lengua escrita y, en consecuencia, la variable grado de catalanización escolar se muestra muy significativa en el índice PG1. En cambio, al introducir las pruebas orales, como que la didáctica de la lengua oral se va reduciendo a lo largo de la EGB, dicha variable deja de ser significativa y cede en favor de la lengua familiar, donde efectivamente se hace un uso oral en el caso de los alumnos que tienen el catalán como lengua familiar. Otra explicación podemos encontrarla en la siguiente argumentación: los alumnos manifiestan un conocimiento oral del catalán independientemente de cual sea la lengua de aprendizaje de la escuela; ello significa que incluso aquellos alumnos que asisten a escuelas en las que dicha lengua no es la vehicular del centro muestran un conocimiento que hay que atribuir a los contactos informales, tanto dentro como fuera de la escuela, que puedan establecer en esa lengua con sus interlocutores; esa fuente de uso actúa como fuente de conocimiento de las habilidades orales de la lengua y remite a un mayor uso social del catalán respecto al que se podía percibir en anteriores investigaciones. Cuanto mayor sea el uso de la lengua, mayor será, pues, su conocimiento; así, los alumnos catalanohablantes, que tienen también posibilidad de usar la lengua en casa, mostrarán unos resultados también más altos. Esto es lo que nos permite observar la tabla siguiente:

Tabla 12. Resultados de lengua catalana (PG2) según la condición lingüística familiar.

	n	x	%
catalanohablantes	58	78,45	9,81
bilingües	40	70,68	10,01
castellanohablantes	84	66,41	14,49

Según el test de Scheffe, se establecen diferencias significativas entre catalanohablantes, por un lado, y bilingües y castellanohablantes, por otro. El número total (n) inferior de individuos remite a que, como ya se ha dicho, sólo cinco alumnos de cada aula realizaban las pruebas orales.

Por lo que respecta a la situación socioprofesional, el análisis de contrastes de medias y el test de Scheffe remiten a un mayor conocimiento de catalán oral por parte de la población perteneciente a las categorías alta y media y a un conocimiento inferior por parte de la baja.

En lengua castellana (obsérvense de nuevo los datos de la tabla 11), al igual que sucedía con el índice PG1 ni la lengua familiar ni el grado de catalanización del centro se muestran significativos. Tan sólo lo hace la situación socioprofesional, pero lo es en tan poca intensidad que el test de Scheffe no marca diferencias significativas entre las tres categorías. Cabe interpretar todo ello en el sentido de que los alumnos de Cataluña tienen en los contextos informales muchas posibilidades de efectuar intercambios en castellano, cosa que se convierte en una fuente importante de desarrollo lingüístico oral en dicha lengua.

4. CONCLUSIONES

El estudio que presentamos muestra que, si bien se ha avanzado mucho en el conocimiento del catalán ya que los resultados han mejorado bastante desde la anterior aplicación de la prueba de lengua catalana en 1984, al acabar la educación obligatoria los alumnos de Cataluña siguen dominando mejor el castellano que el catalán y, por lo tanto, aún no se ha conseguido el objetivo que marca la Ley de Normalización Lingüística, con el que arrancábamos este artículo. A dicho objetivo sólo llega un sector de la población: los alumnos catalanohablantes escolarizados en catalán. Si queremos, pues, alcanzar los objetivos fijados habrá que continuar promoviendo la catalanización de los centros escolares de Cataluña.

Por otra parte, las políticas de normalización lingüística se preocupan por la cuestión del uso lingüístico. Pero no debemos perder de vista que el dominio de las lenguas constituye un camino de ida y vuelta entre el uso y el conocimiento y que, por consiguiente, todo aquello que represente avanzar en el conocimiento de la lengua catalana deberá tener una respuesta, si no inmediata —y aquí el mérito de diseñar políticas lingüísticas eficaces—, sí al menos importante en su uso.

Referencias Bibliogràfiques

- ALSINA, A. *et al.* (1983), *Quatre anys de català a l'escola*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona.
- ARNAU, J., COMET, C., SERRA, J.M., VILA, I. (1992), *La educación bilingüe*, ICE Universitat de Barcelona — Horsori, Barcelona («Cuadernos de Educación», nº 7).
- BEL, A. (1990), «El programa d'immersió: alguns resultats», *Escola catalana*, 274, págs. 26-27.
- VIAL, S. (1990), «Comparació de la situació sociolingüística a l'escola primària a Catalunya entre els cursos 1986-87 i 1989-90», *Notícies del SEDEC Newsletter*, octubre, págs. 4-7.
- VILA, I. (1991), «La normalització lingüística a l'ensenyament no universitari de Catalunya (1980-1990)», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, València, nº 9, págs. 47-73.

Elaboración de un programa para la enseñanza del euskara en los modelos de inmersión; justificación de las decisiones

Mariam Bilbatua

Escuela de Formación de Profesorado de Eskoriatza

La experiencia objeto de nuestra exposición ha sido realizada dentro de un proyecto de reciclaje del profesorado de Preescolar y Ciclo inicial del Valle de Leizor, en Gipuzkoa.

Profesores de Preescolar y Ciclo Inicial de ikastolas y escuelas públicas y profesores del Departamento de Didáctica de la Lengua de la escuela de Formación de Profesorado de Eskoriatza, hemos trabajado conjuntamente a lo largo de 5 años con el objetivo de buscar un marco de referencia que nos permitiera formular y concretar en la práctica de clase uno de los objetivos de los modelos de enseñanza bilingüe euskara-castellano: lograr un dominio del euskara que posibilite su utilización como lengua de comunicación y de instrucción.

Partíamos de las posibilidades y limitaciones que ofrecía la legislación sobre la organización de la educación bilingüe en la C.A.V. y concretamente de los Decretos y Órdenes del año 1981, en los que se fijaban los criterios sobre los que se organizaba el sistema educativo y concretamente de la definición que en ellos se hacía de los modelos de enseñanza bilingüe.

(Modelo A: Enseñanza en castellano, euskara asignatura. Modelo B: Enseñanza en euskara y castellano. División de las lenguas por áreas de aprendizaje. Modelo D: Dirigido a alumnos cuya lengua familiar es el euskara, todas las áreas en euskara).

Para las escuelas públicas la legislación a la que nos estamos refiriendo abrió la posibilidad de ofertar un modelo de enseñanza bilingüe.

Para las ikastolas que participaban en la experiencia el modelo B había surgido ya en las mismas fechas como un intento de responder a la situación creada en estos centros por un aumento del número de alumnos cuya lengua familiar era el castellano y que no encontraba una respuesta metodológica adecuada en un modelo D orientado fundamentalmente a la escolarización de niños vasco-parlantes.

En ambos casos, los profesores y profesoras que comenzaron a participar en la experiencia compartían una serie de preocupaciones sobre las limitaciones del modelo B y que se formulaban en opiniones y propuestas del tipo:

- «El trabajo intensivo de la lengua basado en la repetición de estructuras o frases es aburrido y no logramos mantener la atención de los alumnos 2.»
- «Los niños y niñas utilizan las estructuras trabajadas en las actividades dirigidas por los profesores, pero muy pocas de ellas son utilizadas en otros contextos.»
- «En el Ciclo Inicial se da un descenso del uso y motivación para aprender euskara provocado por la importancia que tanto los profesores como los padres damos al aprendizaje de la lectura y escritura, ya que ésta se realiza en castellano.»

El marco metodológico adoptado por la mayoría de las profesoras y profesores del grupo de reciclaje era una consecuencia de la perspectiva que se mantenía en las orientaciones didácticas elaboradas por el Gobierno Vasco en aquel momento.

El eje sobre el que se estructuraban los contenidos era la competencia lingüística definida en términos de léxico y estructuras gramaticales que el alumno debía dominar al final de cada ciclo.

Se pretendía que, a través de una programación y trabajo estructurado de los contenidos gramaticales, los alumnos automatizaran el uso de las estructuras morfosintácticas (sesión intensiva) y las generalizaran a través de su uso en otras áreas, fundamentalmente el área de experiencias (sesión intensiva). Sin embargo, no se tenía en cuenta la relación entre ambas a la hora de definir los contenidos.

Esta división separaba el uso real de la lengua y su aprendizaje y ésta era una de las razones que explicaba los resultados a los que apuntaban los comentarios de los maestros que hemos citado hace un momento.

- Artificialidad del modelo de lenguaje que se le propone al alumno.
- Falta de relación con el uso real de la lengua.
- Separación entre lenguaje oral y escrito, así como de lenguaje y resto de las áreas del curriculum.

El primer trabajo que asumió el grupo de reciclaje fue la búsqueda de un nuevo marco metodológico que recogiera las aportaciones de las investigaciones que

desde una perspectiva del uso del lenguaje intentaban explicar los procesos de adquisición de la L1 y la L2.

Citamos a continuación alguna de ellas y los principios metodológicos que se deducían de ellas.

- Importancia de las actividades comunicativas con soporte contextual en el inicio del aprendizaje de la L2.
- Importancia de la comprensión en el proceso de aprendizaje. Adquirimos el lenguaje cuando comprendemos lo que oímos o leemos en otra lengua.
- Actividades basadas en el uso real de la lengua en relación con actividades en las que los niños y niñas hacen cosas con la lengua.
- Partir de los conocimientos de los niños: conocimiento de la realidad, conocimiento de la L1 y conocimiento de la L2.

Estos principios generales debían concretarse en propuestas didácticas adaptadas a la enseñanza del euskara, dentro del aula a niños y niñas de lengua familiar castellana, éste fue el trabajo que realizamos en la segunda fase de nuestro proyecto.

La definición de los objetivos y contenidos del programa

Siguiendo los principios enumerados en el apartado anterior, intentamos definir los objetivos en función de las necesidades comunicativas de los alumnos. Para ello utilizamos el modelo propuesto por la versión para el euskera de los trabajos sobre el «nivel umbral». Este modelo nos ofrecía un procedimiento coherente para definir estas necesidades en términos de uso del lenguaje y no de estructuras gramaticales.

Siguiendo el esquema que propone la adaptación del «nivel umbral» al euskara «Atalase Maila», intentamos definir el grupo al que se dirigía nuestro programa y sus necesidades comunicativas.

Resumimos a continuación los aspectos que se contemplan en el modelo y su aplicación al análisis de la situación en la que trabajamos.

Grupo al que se dirige el programa

Alumnos escolarizados en programas de inmersión o modelo B, en Escuela Infantil y Ciclo Inicial.

Necesidades comunicativas

Las necesidades comunicativas las definimos en términos de situaciones en las que deben utilizar el euskera y temas y actividades que se dan en cada una de ellas:

Nuestras escuelas están situadas en una zona vascoparlante, en consecuencia los niños y niñas escolarizados en los programas bilingües tienen posibilidad de oírlo y utilizarlo fuera del ámbito escolar. Por ello, junto a las situaciones referidas a su uso dentro de la escuela, hemos definido la situación de uso fuera de la su ámbito.

<i>Situaciones</i>	<i>Actividades</i>
1. Situaciones comunicativas de la vida diaria de la clase	<ul style="list-style-type: none"> • Rutinas, saludos • Realización de trabajos • Organización de las actividades <ul style="list-style-type: none"> • Horario • División de tareas • Juego • Conocimiento del medio natural y social • Conocimiento de uno mismo, autonomía personal. • Área de matemáticas.
2. Situaciones en relación con el aprendizaje de los contenidos del curriculum	
3. Situaciones de uso en la calle <ul style="list-style-type: none"> • Relación con otros niños y niñas de la misma edad. • Relación con los adultos 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego • Compra • Petición de información
4. Acceso a los medios de comunicación y a las actividades culturales relacionadas con el uso del euskera	

La definición de este marco general nos permitía situar el aprendizaje/enseñanza de la lengua en un programa integrado con el resto de las áreas actividad y aprendizaje; sin embargo, este marco general no nos solucionaba el problema de la definición de los contenidos ni de su progresión.

La elección de los contenidos y su secuenciación

En un primer momento, intentamos definir los contenidos siguiendo el modelo de «Atalase Maila» en términos de funciones del lenguaje y nociones.

Según el modelo de referencia, con el término función definíamos el objetivo o para qué se utiliza la lengua en cada una de las situaciones de comunicación. Distinguíamos cuatro tipos de funciones o usos del lenguaje:

1. Usos en relación con la realización de actividades en común.
En este grupo se definen todas las situaciones en las que el objetivo del lenguaje es dirigir la actividad: pedir, proponer...

2. Usos en relación con la transmisión de información: preguntar, exponer, describir...
3. Usos en relación con la expresión de sentimientos, reacciones: tristeza, alegría, enfado...
4. Funciones discursivas.

En este grupo se define el uso de aquellos recursos que cada lengua tiene para, en contextos comunicativos diferentes, asegurar la comunicación.

En el modelo de referencia para cada grupo de funciones se definen una serie de categorías y para cada una de ellas las formas convencionales más usuales en euskara. Éstas al estar referidas al uso de la lengua por los adultos en otros ámbitos de comunicación, no nos han sido de gran utilidad para definir los contenidos de nuestro programa.

Siguiendo el modelo al que nos estamos refiriendo, en cualquier situación de comunicación, junto al significado funcional transmitimos otro tipo de significado que los autores denominan significado referencial; con este término definen aquello de lo que estamos hablando o dicho de otro modo, los conceptos o nociones a los que hacemos referencia. En «Atalase Maila» se definen dos grupos de nociones: nociones generales y nociones específicas. Las primeras son válidas para cualquier tipo de situación. Las segundas, están relacionadas con la transmisión de conceptos específicos.

Junto a los contenidos funcionales descritos hasta ahora a través de los cuales se define «qué» transmitimos, el modelo define otro tipo de contenidos el «cómo», en este grupo se definen los recursos que tiene cada lengua para transmitir los contenidos funcionales: recursos gramaticales, léxicos, ...

Validez y limitaciones del modelo

El modelo de «Atalase Maila» nos ha sido de gran utilidad para definir el marco general de las situaciones comunicativas en las que se encuentran los niños y niñas que siguen nuestro programa y la diversidad de significados que pueden darse en cada una de estas situaciones.

De los conceptos utilizados para definir los contenidos, aquéllos relacionados con la noción de función no nos han resultado operativos para definir gran parte de los significados que se transmiten en esas situaciones.

El concepto de noción, sin embargo, lo hemos utilizado, como puede verse en las unidades didácticas, para definir los conceptos fundamentales para situación comunicativa y los contenidos semánticos relacionados con ella.

Por otro lado, en las situaciones concretas de comunicación los conceptos del modelo nos han servido para definir los contenidos concretos, pero no para definir los parámetros que se dan en la situación comunicativa real.

Este modelo hace referencia, por otro lado, al aprendizaje de la lengua oral y nos daba muy pocas pautas para definir la metodología de enseñanza de la lectura y escritura.

Las aportaciones de los modelos de inmersión

Los cambios metodológicos en la enseñanza de la L2 nos llevaron a iniciar una reflexión sobre la posibilidad de realizar todos los aprendizajes escolares en la L2.

Las actividades de lectura y escritura que hacíamos con niños de preescolar nos demostraban que no suponían ninguna dificultad para ellos y que el problema no estaba en la lengua en la que se realizaba el aprendizaje sino en la metodología empleada.

Por otro lado, en las mismas fechas estaban terminando la escolarización en EGB las primeras promociones de alumnos del modelo B. Los resultados obtenidos por estos alumnos nos demostraban que con este modelo adquirían una buena capacidad de expresión para desenvolverse en euskara, pero, en la mayoría de los casos, no lograban una capacidad suficiente para continuar sus estudios en euskara tal como plantean los objetivos del modelo.

Los resultados de las experiencias realizadas en Catalunya y en Canadá con los modelos de inmersión total temprana y los trabajos realizados en relación con este modelo, apoyaban nuestro convencimiento de que la escuela debe reforzar la lengua de menor uso social si se quiere conseguir un dominio igual de ambas.

En el año 1989, planteamos a los padres los argumentos en favor del modelo de inmersión y de acuerdo con ellos continuamos en Ciclo Inicial el trabajo iniciado con los alumnos de preescolar.

Los trabajos sobre los modelos de inmersión no sólo nos han aportado datos sobre la influencia positiva de una mayor exposición a la L2, sino que además han supuesto una serie de aportaciones metodológicas sobre todo en el aspecto de la integración de los contenidos del curriculum y del aprendizaje de la segunda lengua.

El marco psicopedagógico de las situaciones de aprendizaje

Además de los conceptos expuestos en los apartados anteriores referidos a las características de las actividades de comunicación, los trabajos sobre los procesos de aprendizaje nos han permitido completar el marco metodológico en el que estamos trabajando.

Situaciones que posibilitan la participación activa de los alumnos. El concepto de actividad se opone a los conceptos de adiestramiento o aprendizaje memorístico y enlaza con el concepto de aprendizaje significativo.

A partir de lo que ya saben y de los esquemas cognitivos de los alumnos, se van estructurando los nuevos conocimientos. Por ello, en cada momento, intentamos conocer cuál es la situación del grupo, qué información tienen y cómo presentar las nuevas informaciones.

El concepto de negociación adquiere especial importancia en el aprendizaje de los modelos de inmersión, la negociación hace posible interiorizar los contenidos del curriculum y asimismo la negociación de los significados de los conteni-

dos hace posible la comprensión y la interiorización de los contenidos lingüísticos.

En el aprendizaje de la lectura y escritura este concepto adquiere una nueva significación. Aprendizaje activo significa, en este caso también, la relación entre lo que sabe y lo que ve en el texto, y trae como consecuencia la utilización de informaciones de diverso tipo para interpretar los textos escritos.

Programación de las unidades didácticas

Las aportaciones de los modelos basados en el aprendizaje por tareas

Los trabajos sobre la enseñanza de la L2 basada en tareas, nos han ofrecido un nuevo marco y han posibilitado la aplicación de los principios citados en el apartado anterior a las actividades ligadas al aprendizaje en el programa de inmersión.

A continuación, resumimos la aplicación concreta de estos principios en la elaboración de Unidades Didácticas, para trabajar el conocimiento del medio en Ciclo Inicial.

- Los contenidos de lenguaje se estructuran a partir de los contenidos del área de experiencias en función de la actividad comunicativa que se les propone al final de cada actividad.

Para la actividad comunicativa final se definen:

- Emisor: Los niños y niñas pueden asumir diferentes papeles: alumno, profesor, locutor, escritor.
- Receptor: Personas reales: los padres, otros niños.
Personas que nos imaginamos: personas de otros países, planetas...
- Objetivo: Qué queremos conseguir con nuestra información.

En las actividades parciales preparatorias de la actividad final se definen:

- Procedimientos
- Nociones
- Formas

- En cada secuencia didáctica se especifican:

- El objetivo final.— Lo que queremos conseguir
- La actividad final.— Lo que los alumnos deben hacer

— Consideramos que la expresión espontánea es el final de un proceso en el cual se dan diferentes pasos:

- Comprensión, manipulación de modelos
- Producción restringida
- Producción personal

— Al realizar la programación hemos seguido los siguientes pasos:

- Definición de los objetivos generales de la actividad. En este caso definimos los objetivos referidos al área de conocimiento del medio social.
- Definición de los objetivos del área de lenguaje en relación con las necesidades comunicativas que plantea la actividad.
- Definición de los contenidos en términos de nociones y formas.
- Elaboración de la secuencia didáctica en relación con el objetivo final.
- Elaboración de las secuencias para cada objetivo concreto

Los contenidos referidos a la lectura y escritura

Los trabajos realizados por Ana Teberosky sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura nos han sido de gran utilidad para definir los objetivos y contenidos de esa modalidad del lenguaje.

En la definición de los objetivos hemos tratado de integrar los dos aspectos del aprendizaje:

- Adquisición de las reglas referidas al uso del lenguaje escrito
- Adquisición de las reglas referidas al sistema convencional de escritura.

Las situaciones que hemos definido anteriormente para el lenguaje oral son el punto de partida para el trabajo sobre el lenguaje escrito. Estas situaciones posibilitan, al igual que hemos señalado para el lenguaje oral, el conocimiento no sólo de cómo se escribe sino también de las características y adecuación del uso de la escritura en cada situación.

Las situaciones definidas para el lenguaje oral fueron analizadas desde esta nueva perspectiva y para cada una de ellas definimos las posibilidades de utilización de los textos escritos, y la secuencia didáctica en la que debían ser trabajados.

Desarrollo de una unidad didáctica

Recogemos a continuación parte de las secuencias que componen el tema:

Los productos que consumimos:

- Derivados de la leche
- Derivados de la harina
- Los dulces

Trabajo sobre los derivados de la leche.

Objetivos:

— Objetivos del área de experiencias

- Conocer el proceso de producción de algunos derivados de la leche.
- Conocer algunos de los aspectos a tener en cuenta en relación con el consumo de derivados de la leche.
- Conocer los productos que se pueden realizar con la leche

— Objetivos del área de lenguaje

- Entender la explicación de un proceso a nivel oral (explicación del proceso de producción del queso), o escrito (receta).
- Transmitir a otras personas que no han visto los procesos anteriores las explicaciones oídas o las actividades realizadas.
- Conocer y entender el valor funcional de las informaciones que aparecen en las etiquetas de distintos productos.
- Conocer las características del lenguaje publicitario.

Secuencia didáctica 1

Objetivo final: Explicación del proceso de producción de los derivados de la leche.

Actividad final: Preparar una explicación para el grupo de alumnos que han estudiado los derivados de la harina.

Contenidos:

Nociones: Secuencia temporal, modo, actividad.

Formas: Léxico referido a la expresión de la secuencia temporal.

- Para comenzar, después...
- Modo
- De esta manera, así
- Actividades
- Batir, mezclar, mover...

Actividades:

- Ordenar una secuencia de dibujos a partir de las informaciones previas que tenemos sobre el tema.
 - Ordenar los dibujos
- Ordenar una secuencia de dibujos en relación con una explicación oída:
 - Oír la explicación
 - Comprobar el orden elegido en la actividad anterior
 - Discutir el orden
- Reconocer errores en una explicación
 - Oír una explicación
 - Reconocer los errores
- Ordenar los dibujos en función de los organizadores de la secuencia
 - Para terminar...después
- Recordar las actividades que se citan en el proceso de producción
- Encontrar el texto en relación con las partes del proceso
- ...
- Reflexión sobre los aspectos a tener en cuenta en la explicación.
 - Recordar las informaciones necesarias
 - Recordar las informaciones sobre la expresión de las informaciones.
- ...
- Producción de los textos.

Secuencia didáctica 2

Objetivo final: Explicar el proceso seguido al realizar una receta de cocina.

Actividad final: Realizar postres en los que uno de los ingredientes sea la leche.

Explicar al resto del grupo el proceso seguido para realizar la receta.

Recoger en un cuaderno las recetas realizadas por el grupo.

Contenidos

- Nombres de los ingredientes.
- Secuencia temporal.
- Léxico referido a las actividades y al modo de realizarlas.
 - Cortar, mezclar, batir...

Actividades

- Elegir la receta entre las que están en el taller.
- Elegir los ingredientes.
- Realizar la receta.
- Copiar la receta.
- Explicar el proceso.

Conclusiones

La evaluación de los resultados comenzará al finalizar el curso 91/92, los resultados de esta evaluación nos aportarán nuevos datos sobre la validez del trabajo que estamos realizando.

Desde mi perspectiva de coordinadora de esta experiencia, quiero señalar la importancia del trabajo realizado por el grupo de profesoras y profesores que participan en el proyecto, el trabajo del grupo ha posibilitado un marco de discusión y evaluación de las propuestas que hubiera sido imposible si el trabajo se hubiera reducido a una escuela.

Para terminar, señalar también la necesidad de definir un nuevo modelo de enseñanza bilingüe para la escolarización de los niños castellano-parlantes que supere las limitaciones del modelo B y la falta de orientaciones metodológicas, material,... que supone trabajar dentro del modelo D en un proyecto de cambio de lengua casa-escuela.

Los cambios que conlleva la reforma nos ofrecen, a mi modo de ver, el marco adecuado para promover estos cambios a partir de los logros y fallos de las experiencias de enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma Vasca.

Referencias bibliográficas

- BREEN M.P.(1990) «Paradigmas actuales en el diseño de programas» en *Comunicación lenguaje y educación*, n.7-8 .
- CANDLIN C. (1990) «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas »en *Comunicación lenguaje y educación*. n.7-8
- ESTAIRE S. Y ZANÓN J. (1990) «El diseño de unidades didácticas basada en tareas: principios y desarrollo» en *Comunicación, lenguaje y educación* nº 7-8
- KING A. (1988) «Atalase Maila». Europako Kontseilua. Strasbourg
- TEBEROSKY A. (1989) «Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial» en *Revista educación*, nº 288
- VAN EK J.A. (1989) «Hizkuntza arrotzen ikaskuntzarako helburuak». Itzulpen Saila HABE Donostia

Modelo de enseñanza en dos lenguas: modelo finlandés, modelo hispanohablante

María Borgström

Institución de Pedagogía. Universidad de Estocolmo

Objetivos oficiales de la política inmigratoria sueca

*... Los inmigrantes o exiliados que llegan a Suecia con otro idioma y otra cultura tienen que aprender el idioma sueco para poder participar y desenvolverse en la sociedad.

La fórmula política referente a las minorías de inmigrantes y expuesto en el informe (SOU 1974:69), está basado en tres objetivos formulados como "igualdad", "libertad de elección o derecho de opción" y "cooperación".

El objetivo de "igualdad" significa que los inmigrantes y exiliados tienen el derecho de enseñanza en sueco para tener acceso a la educación, a los medios de información y a la cultura sueca; todo esto para garantizarles una participación, al igual que a los suecos, en la sociedad.

Esto conlleva también a que los inmigrantes o exiliados y sus hijos, gracias a subsidios estatales, tengan posibilidades de desarrollar su idioma, realizar actividades culturales y mantener el contacto con sus países de origen; plenamente equiparable a los derechos de la sociedad mayoritaria.

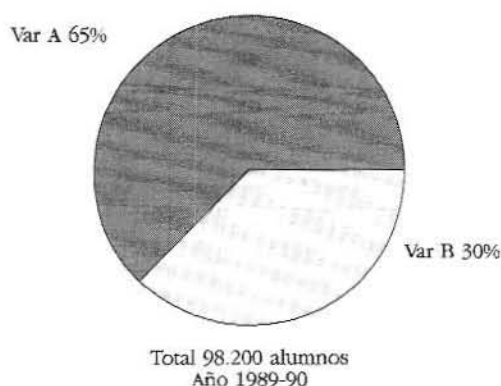
El objetivo "libertad de elección o derecho de opción" significa que los inmigrantes mismos eligen en qué grado quieren mantener y desarrollar su cultura de origen y su identidad idiomática.

El objetivo de cooperación pretende, a través de la enseñanza y la información, aumentar el entendimiento de la sociedad sueca con/hacia las personas provenientes de otras culturas; esto para que sea posible una interacción de intereses comunitarios entre extranjeros y el resto de la sociedad. Evidentemente, aquí se ambiciona una reciprocidad de objetivos...".

Reflexiones

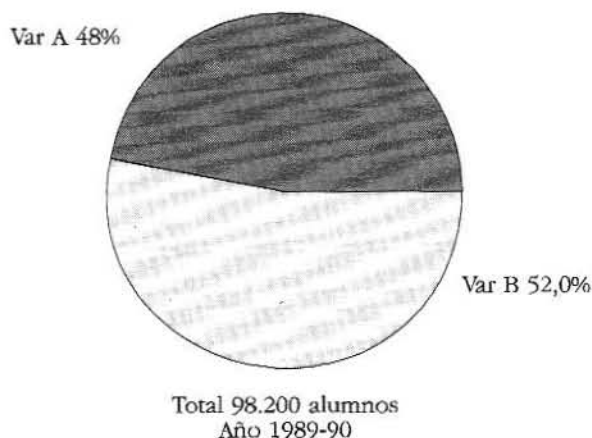
Todo esto implica que la escuela debe estar preparada para responder a estos objetivos. Hay que tener en cuenta que la presencia de niños extranjeros en la escuela sueca es cada vez más frecuente. Estos niños extranjeros o exiliados son catalogados como «alumnos con otra lengua materna». El 11% de los alumnos en la escuela primaria (duración 9 años) y el 6,6% de los jóvenes que van a la escuela secundaria (2 o tres años) pertenecen a esta categoría. (1989/90 U72 SM 9001.)

Alumnos con otra lengua materna escuela primaria. A: participan en la enseñanza del idioma materno



117.400 alumnos con otra lengua materna representan 126 idiomas. En el año escolar 1989-90, se impartió enseñanza en idioma materno a 72.700 alumnos y en 84 idiomas. Vale decir que participaron el 65% de los alumnos extranjeros en la escuela primaria y el 48% de la secundaria.

Alumnos con otra lengua materna escuela secundaria



Fueron responsables de esta enseñanza 4.700 profesores. Para el alumno esta enseñanza no es obligatoria, pero los municipios están obligados a organizarla para los alumnos que así lo deseen.

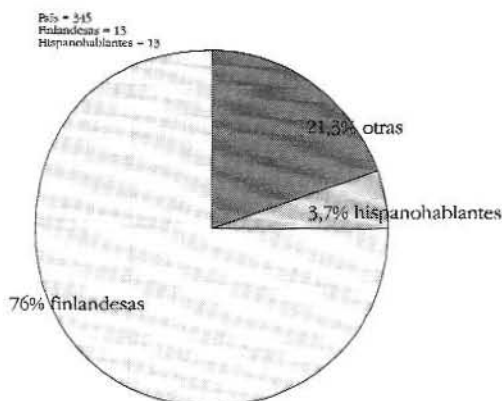
Los alumnos con derecho a este tipo de enseñanza son aquellos que:

«Uno de los padres o tutores tenga como idioma materno otro que no sea el sueco y que lo use diariamente en el trato con el niño» y «que el niño tenga los conocimientos básicos (en lo que respecta la escuela primaria) y buenos conocimientos (en lo que respecta la escuela secundaria) en el idioma».

El finlandés es el idioma que ha dominado entre los alumnos con otro idioma materno. A principios de 1980, uno de cada dos alumnos extranjeros era finlandés. Hoy en día esa cifra a bajado y sólo uno de cada cuatro es finlandés. Los grupos que le siguen en importancia son el árabe, el persa, el polaco, el serbo-croata y el español.

La mayoría de los niños con otra lengua reciben apoyo en su idioma materno uno o dos horas a la semana. Casi 7.600 alumnos, es decir el 11%, reciben la enseñanza en clases de idioma materno o clases compartidas.

Clases de idioma materno 1990



En la clase de idioma materno todos los alumnos tienen la lengua materna en común y reciben la enseñanza en este idioma como un niño sueco en sueco.

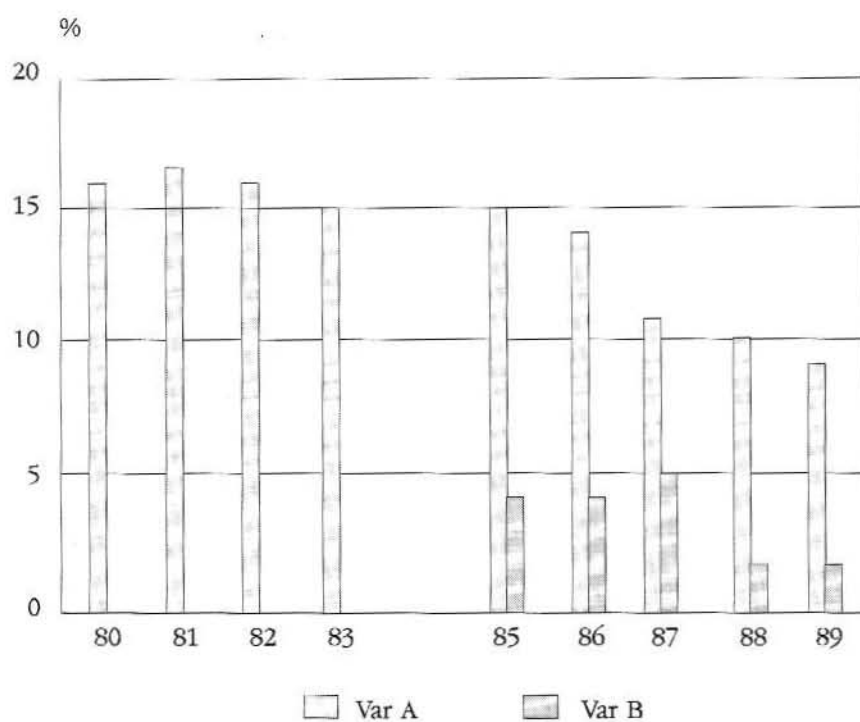
En la clase compartida la mitad de los niños son suecos y la otra mitad tienen otro idioma en común que no es el sueco. En este tipo de clases tienen un horario especial que indica la distribución entre la enseñanza que se imparte en sueco respecto al idioma materno.

Este tipo de clases están permitidas durante un máximo de seis años de la escuela primaria para todos los grupos de idiomas excepto el finlandés para el cual, a modo de prueba, han organizado en algunos municipios clases en idioma materno para los últimos tres años de la escuela primaria.

Porcentaje de alumnos — período 1980-89

A: clase de idioma materno

B: clase compartida



Los alumnos en las clases de idioma materno han disminuido

Clase:	idioma materno	compartida
1986	7854	2129
1987	6396	2872
1988	6187	1281
1989	5790	1278

Esto se debe a variaciones en los objetivos políticos en distintas épocas. El debate se ha dado entre aquellos que son partidarios de las clases de idioma materno como Hanson (1981), Skutnabb Kangas (1976, 1981) que también recibió el apoyo de Lasonen o Toukomaa (1978, 1979). Comentarios a estos modelos en Suecia son Löfgren (1981) y Ekstrand (1979, 1981).

Skutnabb Kangas es de la idea que uno tiene que aprender primero el idioma materno antes de aprender el sueco. Esto lo ha basado en las investigaciones que se hicieron en Tornedalen en el norte de Suecia con los niños finlandeses a los que se les había prohibido hablar en su idioma. Tornedalen está situada en la frontera con Finlandia donde no sólo hay suecos y finlandeses sino también lapones.

Ekstrand och Oksaar parten de la idea que uno puede aprender los dos idiomas al mismo tiempo. Ekstrand no niega que (L1) el idioma que uno aprende durante los primeros años de la vida tenga importancia para la (L2), el segundo idioma. El proyecto EPÄL (Holmstrand 1978) ha demostrado que el aprendizaje de un segundo idioma en una etapa temprana no resulta nocivo como se pensaba.

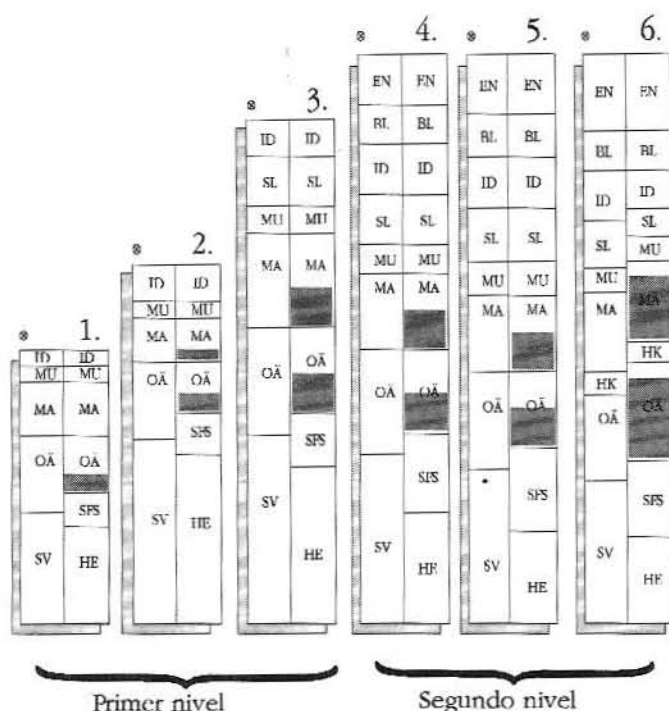
Bratt Paulson (1983) concluye el debate sobre bilingüismo diciendo:

«Si se quiere que los alumnos mantengan su idioma materno a un nivel cercano a la norma nacional pero a costa del idioma sueco, deben elegirse clases de idioma materno para ellos. Si uno quiere que los alumnos alcancen un buen nivel de sueco, seguramente a costa de no poder mantener un buen nivel en su idioma materno, hay que elegir la clase sueca con apoyo en sueco para esos alumnos. Si uno desea que los alumnos sean bilingües hay que elegir la clase compartida».

El Ministerio de Educación sueco, en 1982, llegó a la conclusión después de la evaluación hecha por Tingbjörn, Lindblad y Löfgren que en la práctica no había mucha diferencia entre los niños que iban a clase compartida y los niños de clase de idioma materno.

Timplan/Horario

La distribución de las materias en el horario de estas clases debe centrarse de acuerdo al siguiente marco:



en el idioma materno 24 horas semanales
del idioma materno 20 horas semanales
en sueco 10 horas semanales
del sueco 8 horas semanales
demás materias 12 horas semanales

13 horas semanales
15 horas semanales
15 horas semanales
19 horas semanales
40 horas semanales

ID = gimnasia
MA = matemáticas
OÄ = ciencias naturales
SV = sueco
SFS = sueco 2

HE = idioma materno
SL = carpintería o costura
BL = dibujo
EN = inglés
HK = conocimientos hogareños

La enseñanza en las demás materias varía de acuerdo con los recursos locales de cada rectorado.

Como vemos la idea fundamental de estos horario es que los alumnos comienzen a estudiar en el idioma materno y que sucesivamente vayan aprendien-

do no sólo más sueco sino que la enseñanza se imparta cada vez más en sueco, así los alumnos pueden participar en el tercer nivel de la escuela primaria en una clase sueca (Sks 1988-06-02).

Se llega también a la conclusión que este horario debe ser flexible y amoldarse a las necesidades de cada grupo. Así, tenemos que en el grupo hispanohablante se comenzaba con la enseñanza en sueco desde el primer grado.

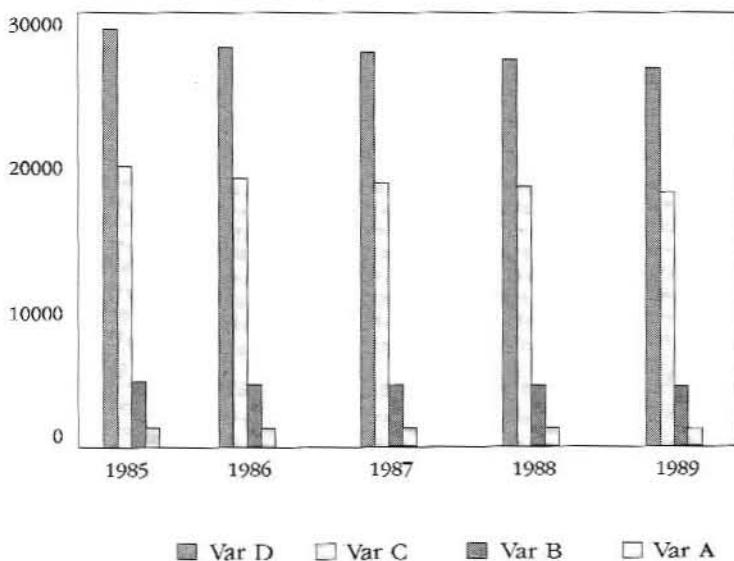
Las condiciones para formar clases de idioma materno se han visto dificultadas en los últimos años. La cantidad de alumnos para poder formarlas debe ser de 15 como mínimo y para una clase compartida de 12. Los alumnos deben, en primer lugar, proceder de la misma zona, es decir, que estén bajo la misma jurisdicción escolar. La escuela sueca se ha descentralizado y ahora la enseñanza depende de los distintos municipios.

A partir de una proposición gubernamental (Prop 1984/85:100) se optó por la formación de clases de idioma materno y compartidas con un horario ajustado a las necesidades como hemos visto, pero al mismo tiempo que dieran la posibilidad, para el grupo finlandés de utilizar el finlandés en el tercer ciclo escolar de la escuela primaria.

El grupo finlandés

Alumnos finlandeses 1985-1989 (primaria).

A: finlandés como idioma materno (total)
B: finlandés. C: alumnos en clases de idioma materno
D: alumnos en clase compartida



Alrededor de 30.700 alumnos en la escuela sueca hablan finlandés. El finlandés es un idioma que, por larga tradición, se ha hablado en Suecia y que es de importancia en los países nórdicos. La historia común y centenaria ha dejado sus huellas tanto en la gente sueca como en la finlandesa. Los habitantes de los países nórdicos tienen la posibilidad de estudiar o trabajar en cualquiera de los países que lo componen por común acuerdo.

Para mejorar la situación escolar de los niños, la escuela sueca ha puesto en marcha un plan pedagógico especialmente dirigido al grupo finlandés. Esta actividad se está desarrollando en 16 municipios. De acuerdo con una decisión gubernamental (1990-05-03), continuará este trabajo hasta el año escolar 1992/93.

Durante los primeros años en que esta actividad se fue desarrollando, se dedicaba la mayor parte del tiempo a probar distintos horarios. Hoy en día, se sabe que bajo el nombre de modelo biligüe se esconden distintas realidades. Esto resulta de las posibilidades locales individuales y de las actitudes frente a este tipo de enseñanza por parte de las maestras involucradas en el sistema. Pirko Bergman es una de las personas que tiene como función la evaluación de estos modelos finlandeses. Ella con abstención de postura previa, ha registrado lo que ocurre en las clases bilingües finlandesas en el tercer nivel. Partió desde la perspectiva del alumno y describe qué ocurre en esos tipos de enseñanza bilingüe.

En el tercer nivel ha podido caracterizar los modelos de la siguiente manera:

Modelos finlandeses bilingües (tercer nivel)

A. Total separación de los idiomas.

- Estudios periódicos en cada idioma
- Finlandés como idioma de enseñanza, síntesis en sueco
- Materia dividida entre una profesora sueca y una finlandesa

B. Separación de idiomas a través de personas

C. Mezcla de idiomas

Para explicar la separación y la mezcla de idiomas utiliza esta división hecha por Jacobson (1990).

SEPARACIÓN DE LENGUAS

- Materia
- Persona
- Lugar
- Tiempo

MEZCLA DE IDIOMA

- Mezcla casual
- Traducción
- Conocimientos previos en L1. Enseñanza en L2.
- Cambio sistemático entre unidades de pensamiento

Cantidad de lecciones y materias por curso

Año	7	8	9	Total
Materia				
Finlandés	2	1	3	6
Sueco	5	2	4	11
Inglés	3	1	1	5
Ciencias Sociales	8	2	3	15
Ciencias Naturales	3		1	4
Matemáticas	2		2	4
	23	6	14	43

Cantidad de lecciones / modelo de enseñanza, idioma y materia

Modelo	A		B		C		Total
	fi	sue	fi	sue	fi	sue	
Materia							
Finlandés	3						3
Sueco		7				5	12
Inglés					4(1)x		5
Sociales	8	2		1	4		15
Naturales				3	1		4
Matemática	1				3		4
Total	12	9	— 9	4	12(13)x	5	43

El objetivo de la actividad pedagógica para los alumnos finlandeses ha sido desarrollar métodos bilingües y materiales didácticos que favorezcan el bilingüismo activo y un desarrollo amplio de la personalidad del alumno siguiendo sistemáticamente el trabajo desempeñado en las clases.

Los municipios que han trabajado con objetivos pedagógicos claros han logrado una renovación en los métodos y en la pedagogía referente a la enseñanza bilingüe. Desde un punto de vista organizativo, han hecho posible la cooperación entre las maestras participantes en los modelos. Se ha partido del alumno y se ha dejado que la pedagogía y los métodos influyan en la organización.

Los municipios, en colaboración con la universidad, han organizado cursos de reciclaje para los maestros de finlandés, sueco y ciencias naturales, han aumentado la calidad de la enseñanza bilingüe. Otras comunas han desarrollado material didáctico adecuado a este tipo de enseñanza.

Los responsables de la enseñanza en Suecia han solicitado una investigación científica para determinar el modelo apropiado para el aprendizaje bilingüe, basado en el seguimiento de los alumnos durante la escuela primaria y secundaria.

Este trabajo de investigación se desarrolla desde 1987 en el Centro de Bilingüismo de la Universidad de Estocolmo en un proyecto denominado «Bilingüismo en la escuela», dirigido por Åke Viberg. La evaluación dio como resultado que los alumnos habían alcanzado un buen grado de bilingüismo y que más alumnos, en comparación a años anteriores, habían continuado en la escuela secundaria.

Asimismo, según Åke Viberg, los resultados demuestran que la competencia lingüística de los alumnos en sueco, está directamente relacionada con el entorno/medio en que viven. No ha encontrado ninguna relación entre modelo de enseñanza y la competencia lingüística.

Concentrándonos en los alumnos hispanohablantes vemos que:

De los 7.635 alumnos que en 1987-88 fueron a la escuela primaria, el 79% participaba en la enseñanza de idioma materno. De éstos, el 3% en clases de idioma materno y el 5% recibía enseñanza en clases compartidas.

En la escuela secundaria hay 1.505 alumnos de los cuales el 66% participa en la enseñanza del idioma materno.

Alumnos hispanohablantes.

	Clase de idioma materno	Clase compartida
Año		
1988	16 (225)	27 (304)
1989	14 (188)	15 (126)
1990	13 (208)	

Como vemos las clases van disminuyendo. Esto resulta de los cambios político-económicos que se están produciendo en el país.

El idioma español tiene un estatus diferente que el finlandés y ocupa, como idioma minoritario, el quinto lugar. Hoy en día, el español se puede estudiar como asignatura libre en el tercer nivel de la escuela primaria y como tercer idioma en la escuela secundaria.

Los latinoamericanos comenzaron a llegar a Suecia el año 1973, con la caída de Allende. La mayoría de ellos son exiliados políticos. El grupo de niños latinoamericanos es muy heterogéneo en comparación con el grupo finlandés. Vienen de distintos países, el 70% es chileno pero hay argentinos, uruguayos, peruanos, bolivianos, paraguayos y centroamericanos.

Todos ellos portan culturas propias y se expresan en forma diferente. En una clase de idioma materno hay generalmente una gran variedad de nacionalidades.

Hay un grupo minoritario de españoles que llegaron en los años 60/70 y la mayoría están integrados en la sociedad.

Se han realizado pocos estudios sobre la situación de los niños latinoamericanos en Suecia. Orlando Mella, en 1983, ha estudiado a 117 niños latinoamericanos de cuatro municipios: Estocolmo, Gotenburgo, Botkyrka y Uppsala. Como método de medición utilizó el test de Cloze.

Llegó a la conclusión que la competencia lingüística en español era de un alto nivel a pesar de que tenían dificultades en gramática y ortografía. En cuanto al entendimiento auditivo y la lectura no demostraban tener ningún problema. La mayoría tenía un mejor nivel de español que de sueco. Un 25% domina los dos idiomas por igual. Cuanto más tiempo habían vivido en Suecia menos dominaban el español. Lo mismo pero al revés ocurría con el sueco. El tipo de enseñanza o modelo al que habían participado y la situación particular familiar de cada uno no parecía influir en el resultado.

La investigación que estoy realizando sobre esto la hago conjuntamente con el Centro de Bilingüismo y es el único trabajo que actualmente se está haciendo con alumnos latinoamericanos.

Estoy estudiando la competencia comunicativa (español/sueco) para investigar el desarrollo bilingüe de los niños latinoamericanos en Suecia, partiendo del concepto teórico introducido por Hymes, de «competencia comunicativa». Me interesa aclarar tres aspectos fundamentales, comprendidos dentro de este concepto:

1. La competencia gramatical es la capacidad que tienen los individuos para formar palabras y oraciones, para pronunciar (y escribir sin faltas de ortografía) con ayuda de reglas interiorizadas, para desarrollar su vocabulario aplicando el conocimiento y la capacidad de entendimiento y para expresar, al nivel de la palabra y de la oración, lo que el individuo quiere.
2. La competencia textual, que permite al individuo expresarse correctamente en distintas formas, haciendo síntesis, comentarios, composiciones, contando historias, escribiendo artículos, hablando en público, etc.
3. La competencia social, es decir, saber utilizar el idioma según las reglas de comunicación de la sociedad en que vive.

Los factores que conjuntamente influyen en la competencia comunicativa del niño son: la nacionalidad del alumno, su nivel socioeconómico, la cantidad de años en Suecia, su capacidad idiomática, su motivación, actitudes e inteligencia. A esto hay que añadir el uso activo de sus idiomas a diario, el contacto que tiene con su propia cultura y país. La actitud de su entorno y familia para con los idiomas y el modelo de enseñanza.

El grupo que investigo está formado por 50 alumnos provenientes de clases de idioma materno, clases compartidas y clases suecas, que he entrevistado en dos ocasiones, tanto en sueco como en español, la primera vez en cuarto grado y la segunda en sexto. Los datos reunidos son de tipo oral y escrito, y abarcan los distintos niveles de competencia comunicativa y los factores que influyen en ella.

El tipo de datos reunidos responden a:

- a) la competencia comunicativa
- b) los factores que influyen en la competencia comunicativa
- c) los modelos de enseñanza

Técnicas utilizadas para reunir datos sobre la competencia comunicativa.

Competencia gramatical

- entrevista (una en cuarto, otra en sexto, duración 30/40 minutos)
- redacción sobre un tema propuesto, en el cual se le ha dado el comienzo de la historia

Competencia textura

- narración de películas mudas cortas (5 en cuarto grado, 4 en sexto)

Competencia social

- juego de roles:
 - a) elicitación de los siguientes actos de habla: exhortación, distintas formas de petición, felicitar, contestar el teléfono, consolar.
 - b) dramatización sobre un tema dado.
- contestar anuncios de una revista (dirigido a un niño).
- escribir a una persona mayor pidiéndole algo.

Las entrevistas, las narraciones y los juegos de roles han sido grabados en cinta.

Técnicas utilizadas para recoger datos sobre los factores que influyen en la competencia comunicativa, la evaluación de los maestros y del modelo de enseñanza:

- encuesta
- entrevista con los maestros
- evaluación individual de los maestros sobre la competencia comunicativa de los alumnos
- observación participante.

Referencias bibliográficas

- EKSTRAND. *Early Bilingualism Theories and Facts. Paper presented at the symposium on the position of the second generation of yugoslav immigrants in Sweden*. Split. Yugoslavia 1979.
- HASON, Finska modernmålsklasser (FMK), Södertälje. I invandrabarnen, skolan och språket. Rädda Barnen. 1980e. Se Hanson 1980d.
- HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia, Pa: University of Pennsylvania Press, 1974.
- LASONEN & TOUKOMAA. Linguistic development and school achievement among finnish immigrant children in mother-tongue medium. Classes in Sweden. Research Reports no. 70, 1978. University of Jyväskylä, Dep. of Education. 1978.
- MELLA, O. & GUNUNCIO. Funktionell tvåspråkighet bland latinamerikanska elever i Sverige. Forskningsprojekt: «Anpassningsmöjligheter hos latinamerikanska barn i Sverige». Rapport no. 2. Sociologiska Institutionen. Uppsala Universitet. 1984.
- SCB, Statistiska meddelanden serie U72.
- SBC, Statistiska Central byrån, Utbildningsstatistik 701 89, Örebro.
- SKUTNABB KANGAS, Biligualism, semilingualism and school achievement. *Linguistische Berichte* 45-55-64. 1976c.
- STOCKHOLMS SKOLFÖRVALTNING UNDERVISNINGSAVDELNING, Tvåspråkig undervisning. Rapport hemspråksklasser redogörelse och förslag. November 1983.
- VIBERG, ÅKE Tvåspråkighet i skolan, en projekt i presentation. En GUNNARSON, B-L, LIBERG, C & NESSER, A (eds.), *Barns Tvåspråkighet*, Uppsala: ASLA:s h, 1987.
- SOU 1974:69 se «Den svenska invandrapolitiken på utbildningsområdet» i SÖ, Bilder från skola och vuxen utbildning, R91:14 Rapporter, planering, uppföljning, utvärdering.

Los cursos de «apoyo oral» para maestros no-catalanoparlantes

Dolors Ferrer i Canadell y Montserrat Fullola i Pericot

Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Introducción

Los cursos de apoyo oral son cursos específicos para trabajar y mejorar la lengua oral, que tienen como objetivo que los enseñantes alcancen un nivel de competencia comunicativa que les permita dar las clases en catalán y desarrollar con naturalidad sus actividades en la escuela en la que para ellos es una segunda lengua.

El conocimiento, más o menos pasivo, por el hecho de estar en contacto con la lengua, o bien teórico por el estudio de la gramática y la ortografía no son una garantía, en nuestra situación lingüística, del uso de dicha lengua y su correspondiente dominio práctico; y es a partir de esta constatación que surge la necesidad de plantear unos cursos en que el objetivo del uso de la lengua sea el único y principal.

Partimos del supuesto de que hacer uso de un lenguaje, hablar una lengua no es sino una actividad. Jugamos un gran número de juegos del lenguaje por el hecho de estar inmersos en esta actividad: dar órdenes y desobedecerlas, describir la apariencia de un objeto, explicar un suceso, dar las gracias, preguntar, saludar, son algunos ejemplos. El objetivo, ante el hecho de la adquisición de una segunda lengua será pues desarrollar competencia comunicativa, es decir, aprender a usar este instrumento con el que hacemos todas las cosas.

Este planteamiento, que parece evidente, no se cumplía en muchos casos ya que, resumiendo podemos concretar que el apoyo oral nace de:

1. Una necesidad del Reciclaje y los cursos de Normalització Lingüística que a menudo acaban priorizando la lengua escrita sobre la expresión oral.
2. Una necesidad de los maestros, ya con título o certificado de capacitación de catalán, en proceso de obtención del mismo o bien sin él, que tienen que dar las clases de alguna materia en esta lengua y no tienen la suficiente seguridad para hacerlo y les faltan recursos y ayuda.
3. El hecho de que muchos maestros no-catalanoparlantes no encuentran la forma de usar habitualmente la lengua, no tienen ocasión ni una auténtica necesidad de hacerlo, ni en su vida privada, en la calle o en casa, ni en su vida profesional en la escuela hasta que no se ven obligados a ello por los programas de inmersión y el proceso de normalización lingüística en las escuelas.

Son, de hecho, un conjunto de actividades y recursos, como ya hemos dicho al margen de titulaciones, que se han puesto al alcance de estos maestros no-catalanoparlantes que encuentran tantas dificultades cuando tienen que poner en práctica sus conocimientos del catalán, es decir, cuando tienen que usarlo y realizar la enseñanza en esta lengua.

Desde el momento en que este hecho se hace evidente y también que es necesario darle una respuesta cada vez más amplia en todos sentidos, se fue elaborando un plan de actuación adecuado a los requerimientos que nos iban llegando.

Desde el ICE se establecieron unas *coordinaciones, una formación de formadores y unas directrices básicas* de lo que debían ser estos cursos y de la metodología que había que emplear en ellos.

Que este plan fuera en todo momento adecuado suponía básicamente no separar nunca la coordinación técnica y la pedagógica, los profesores formadores y los maestros-alumnos, mediante mecanismos diversos que hicieran posible la comunicación constante entre todos los implicados y que la toma de decisiones no fuera en ningún momento alejada de la realidad.

En lo concerniente a la vertiente pedagógica, cabe destacar en primer lugar que pretendemos siempre que el alumno ponga en práctica su dominio pasivo y latente, porque debemos tener en cuenta que siempre partimos de un conocimiento previo de la lengua, así pues, debemos conseguir que se mueva y se encuentre en un ambiente favorable a la comunicación que lo estimule a usarla.

El funcionamiento es, por lo general, a base de debates, preparación de temas de la especialidad de los alumnos que se exponen y comentan, juegos (de «roles», de palabras,...), trabajos sobre cuentos, chistes, textos, material gráfico, etc.

Es a partir de actividades lúdicas y animadoras, temas interesantes y sugerentes que se quiere lograr no únicamente que se expresen en catalán sino que además deseen hacerlo y participar.

Estas actividades sirven para realizar unas clases amenas y distendidas, pero no debemos olvidar ni dejar de lado que los ejercicios que se proponen deben

tener una reflexión detrás sobre aquello que se quiere lograr, esto es trabajar aspectos concretos de la lengua y mejorarlos, pero sobre todo creemos que esto sólo puede hacerse creando un contexto favorable al cambio de hábitos lingüísticos.

Plantaremos el tema a partir de los dos cuadros siguientes:

En el primero, «cursos de apoyo oral» veremos como ha ido modificándose el número de cursos a lo largo de los años:

Cuadro 1. Cursos de apoyo oral.

Años académicos	Cursos	Alumnos	Profesores
1986-87	5	47	4
1987-88	8	98	66
1988-89	23	299	19
1989-90	40	470	37
1990-91	37	443	35
1991-92	42	504	36

En el segundo, la evolución habida en la formación de los profesores:

Cuadro 2. Formación del profesorado de los cursos de apoyo oral

1987-88	Jornadas para informar y reflexionar sobre las técnicas para la enseñanza del catalán como segunda lengua.
1988-89	Creación de la coordinación pedagógica y técnica. Jornadas para la provisión de material práctico.
1989-90	Seminario permanente para ofrecer técnicas de evaluación para la planificación de posteriores acciones
1990-91	Jornadas de formación sobre cómo trabajar aspectos concretos de la lengua (dossiers).

⁴ Haremos un resumen de lo que se ha hecho hasta ahora curso por curso, explicando en primer lugar los aspectos generales, después los de la formación de formadores y por último los más directamente relacionados con el alumnado. De esta forma podremos apreciar la evolución que han seguido, las dificultades y soluciones que se han ido encontrando, y en definitiva lo que han sido.

Los cursos académicos 1983-84 y 1984-85, se organizan de una forma que podríamos calificar de espontánea y un tanto informal: los «grupos de conversación». Los alumnos de Reciclaje provenientes de los niveles de lengua para no-catalanoparlantes pedían tener más tiempo, además de las horas de clase del curso

reglado, para poder practicar y mejorar la expresión oral, y esto dio lugar a estos grupos o cursos, cuyo objetivo era de hecho el mismo que el del «apoyo oral». Los alumnos se reunían con un profesor que los animaba a hablar en catalán, lo cual no tenían oportunidad de hacer en su ambiente habitual.

Durante el curso 1986-87, esta demanda toma más cuerpo porque no es solamente de los alumnos de Reciclaje, proviene también de los claustros de las escuelas y de la inspección que constatan la necesidad de tener maestros realmente capaces de llevar a cabo la enseñanza en catalán.

Comienzan a tener otro tratamiento, se hacían en horario de trabajo en horas no lectivas, normalmente a mediodía.

Es entonces que, por un lado, se organizaban grupos de apoyo oral en las escuelas que lo solicitaban y, por otro, grupos de conversación como apoyo o complemento a los cursos reglados de Reciclaje. Los primeros son los contabilizados en las cifras del cuadro y no los segundos, de ahí el escaso número de cursos en este año académico.

En el 1987-88, continúa esta línea de actuación y se considera necesario organizar y llevar a cabo la formación de los profesores que impartían este tipo de cursos y de darles herramientas de trabajo. Se empezaba a poner de manifiesto la auténtica necesidad de un refuerzo a la expresión oral de los enseñantes y de la importancia y el creciente número de estos cursos.

Se organizan pues las primeras jornadas de formación de formadores con el objetivo de *informar y reflexionar sobre las técnicas* para la enseñanza del catalán como segunda lengua. Ofrecieron una buena recopilación sobre la forma de llevar a cabo un curso de este tipo.

En el curso 1988-89, una nueva demanda se añade a las antes ya mencionadas, la del SEDEC (Servicio de Enseñanza del Catalán) que lleva a cabo los Planes Intensivos de Normalización Lingüística en las escuelas.

Este organismo tiene un conocimiento real de las necesidades existentes y una previsión a corto plazo según el incremento de las aulas que van incorporándose a realizar la enseñanza en catalán. Sus coordinadores recogen la información y es a través de éstos que llega también al ICE la detección de esta falta de profesorado apto, por zonas, a la cual se dará respuesta.

En el cuadro observamos en este año académico un aumento considerable del número de cursos y por tanto del número de profesores-formadores.

Este incremento comportó la contratación de muchos profesores-formadores noveles, y por esto se organizó una *coordinación pedagógica y técnica* que iba respondiendo a sus necesidades concretas, al tiempo que se realizaba un seguimiento y un diseño del curriculum. A final de curso, y esto se ha venido haciendo en los cursos siguientes, los profesores entregaban al ICE memorias con su programación y las actividades para desarrollarla, comentario personal del resultado de las actividades, y la opinión personal sobre el curso y sugerencias de cambio o mejora. La lectura de estas memorias ha sido el punto de partida de muchas adecuaciones.

En estas reuniones periódicas de coordinación se intentaba transmitir también la idea que el ICE tenía de lo que debían ser estos cursos y de la metodología que había que emplear en ellos.

Además de este seguimiento y trabajo continuado sobre la tarea de los profesores y su resultado, este año se realizan las segundas jornadas de formación cuyo objetivo es abastecer al profesorado de material práctico para la enseñanza de segundas lenguas.

A final de curso se pasó una encuesta a los alumnos para evaluar, especialmente de forma cualitativa, los cursos de apoyo oral, el trabajo de los profesores, si los cursos les servían realmente para sus clases, si la dinámica y el ritmo eran correctos y los conocimientos que recibían eran aquellos que esperaban. De un 80 a un 90% de los alumnos respondió afirmativamente a estas preguntas.

En el curso 1989-90, el SEDEC detecta más carencias de profesorado con dominio oral porque hay más escuelas que siguen los Planes Intensivos de Normalización Lingüística y por ello hay un aumento considerable del número de cursos, que no implica en modo alguno modificaciones en el funcionamiento ni en la estructura que ya se habían consolidado.

Interesó entonces saber la formación previa de catalán que tenían los maestros-alumnos que asistían a estos cursos y para ello se consideró oportuno tener una ficha individual de cada alumno. Esta información sirvió para observar que muchos de los alumnos de estos cursos lo eran también de los cursos reglados, que incluso en muchas ocasiones tenían el certificado de capacitación o titulación necesaria para impartir la enseñanza en catalán, pero que no eran capaces de hacerlo. Esta constatación explicaba el hecho de que el número de inscritos en los cursos reglados descendía y, por el contrario, aumentaba el de los de apoyo oral, y sabíamos también a quién iban dirigidos exactamente.

En cuanto a la formación sí hubo cambios. Hubo un *seminario permanente del profesorado* a lo largo del curso cuyo objetivo era ofrecer *técnicas de evaluación* para realizar un seguimiento del progreso del alumno en la expresión oral y *planificación de posteriores acciones*. Este cambio respondía a la voluntad de incidir directamente en los cursos y que esto a su vez revirtiera en el seminario de formación. De este modo, se quería conseguir crear un feed-back entre la formación y la práctica directa. Se consideró positivo ir más despacio y reflexionar sobre el material y sus resultados en el aula, por este motivo las jornadas se convirtieron en seminario permanente, siguiendo la línea de las reuniones de coordinación iniciadas en el curso anterior.

En el curso 1990-91, vemos como el objetivo principal y más general de adquisición y dominio de la práctica oral se va consiguiendo y nos planteamos ahora responder a necesidades más concretas, como podremos ver a continuación.

Una preocupación de los maestros es la falta de seguridad cuando tienen que hacer uso del vocabulario adecuado de las distintas materias. Por este motivo, se han organizado sesiones con profesores conocedores de este léxico propio de cada materia. Éstos trabajan con los alumnos en clase y complementan de este modo la tarea del profesor-formador.

Se ha considerado imprescindible que el «apoyo oral» no quede aislado de la actividad del maestro en la escuela, es por esto que se propone a los alumnos programar contenidos y objetivos de su clase y poner en práctica esta programa-

ción, cada uno en su aula, para comentar después los resultados y el éxito o a veces fracaso obtenido.

Esto es importante para no hacer de la práctica de la lengua algo «artificial», sino que al contrario sea un hecho y se produzca realmente tanto en el aula del maestro como en el aula del curso de «apoyo».

Otra necesidad de los alumnos es, una vez alcanzada la fluidez, trabajar y corregir aspectos concretos de la lengua, de estructuras, fonética, etc.

Para dar respuesta a este requerimiento se organizan de nuevo jornadas de formación de formadores, que este curso son para ofrecer orientaciones didácticas y confeccionar material para *trabajar aspectos concretos de la lengua*. El resultado fue la elaboración de tres dossiers de material práctico que se entregaron a los profesores a principio de curso, los títulos de esta recopilación son:

- «Actividades comunicativas para la práctica de la expresión oral.»
- «Actividades lúdicas para el aprendizaje de la lengua oral y escrita.»
- «Actividades para desarrollar funciones lingüísticas y la fluidez oral.»

Estos dossiers se han convertido en una herramienta de trabajo práctica y fundamental para la preparación de las clases. Era necesario disponer de un material de uso común, que garantizara una unificación de la metodología y, como ya hemos dicho en más de una ocasión, transmitiera la idea global que de estos cursos tenía el ICE.

En el curso 1991-92, continúa intensificándose la preparación de clases, porque ya hemos visto que se nos plantea una demanda más puntual y concreta (dudas sobre palabras, estructuras, formas de expresión o usos concretos de determinados términos) que no siempre es fácil de atender, pues hemos de tener en cuenta que el material para estos casos no existe y debe irse elaborando. Por todo esto, actualmente, vamos hacia una formación más específica, ofrecemos a los profesores-formadores unas sesiones teóricas sobre puntos conflictivos de la lengua.

En lo concerniente a los alumnos, continúa la actividad de preparación de sus clases con el asesoramiento del profesor-formador. Y siguiendo con la idea de no limitar el uso del catalán a la situación controlada y el contexto artificial de un aula, una vez al mes se hará la clase en la calle, esto es en situaciones cotidianas (bares, teatros, tiendas, mercado,...) porque hemos visto que, aun con la ayuda y el progreso los maestros continúan inseguros y preocupados cuando se trata de vivir normalmente en catalán.

Es pensando en esta contextualización de la lengua que se han preparado unas charlas de tipo cultural, con visitas y coloquio a cargo de personas especializadas en temas diversos. Pretendemos con esto que el uso de la lengua se acerque realmente a los alumnos con unas actividades que realiza normalmente en catalán cualquier hablante.

Este año continúan y se incrementan las sesiones de vocabulario y léxico específico. Este aspecto, junto a la corrección fonética es lo que más motiva el interés de los alumnos que asisten al apoyo oral.

Se ha constatado que una cuestión que debe tratarse en este momento es la de la dificultad de asimilación de determinadas correcciones por parte de los alumnos. Llegados a un punto, por lo general una vez alcanzado un nivel aceptable de fluidez, el proceso de mejora se estanca y persisten una serie de errores que no se consiguen corregir y que el alumno sistemáticamente va repitiendo. Es en este punto donde se encuentran actualmente muchos de los alumnos. Se ha pensado en una atención individualizada, que haga reflexionar sobre los errores y aporte las soluciones de corrección necesarias para poder seguir adelante en el proceso de mejora estancado. A este procedimiento lo llamamos *tutoría*, y consta de cuatro sesiones que un solo alumno tiene con su profesor.

A lo largo de este curso habrá un *grupo de trabajo* compuesto por psicolingüistas y sociólogos que hará una *valoración* de la expresión y de las actitudes de los alumnos de apoyo oral, y posteriormente se ofrecerán unas pautas de trabajo y se confeccionará material de acuerdo con el resultado de esta valoración.

Se ha considerado, después de todo el camino recorrido y el trabajo realizado, muy oportuno hacer un balance detallado de la situación.

Conclusiones

Hay que hablar de un balance positivo del apoyo oral, en el sentido de que la formación del profesorado, las coordinaciones, la recopilación de material, seguimiento del trabajo de los profesores, etc. han sido provechosos para los objetivos que se pretendían alcanzar, es decir, mejorar la expresión oral de los alumnos y encontrar el mejor modo de hacerlo y las herramientas necesarias para favorecer esta competencia comunicativa de los enseñantes. Como hemos dicho al principio, siempre se han querido tener en cuenta las exigencias y necesidades de todos los implicados y ha pretendido ser una oferta ajustada a una realidad existente.

Aún queda mucho por hacer, pero creemos que los cursos son una aportación a la mejora de la calidad de la enseñanza en catalán, y esto es importante porque cualquier aportación a esta difícil tarea lo es.

Cabe señalar también aquí que los alumnos, por lo general, están satisfechos de los cursos, que gozan de un buen prestigio, lo cual nos anima a continuar en esta aportación.

Cada vez más observamos que quizá se impone otro cambio de nombre, que lo que ofrecemos no son cursos exactamente sino algo más amplio, un conjunto de *Actividades de Apoyo Oral*.

La complejidad en el aprendizaje de una segunda y/o tercera lengua: el proyecto multilingüe del instituto español de París

*Francisco Ferrero Campos, María Luz Ocaña
Herreros y José Ignacio Seguí Asín*

1. INTRODUCCIÓN

El mundo, hasta hace un siglo, se circunscribía al pueblo, la ciudad, la región y el Estado-Nación. Dominar el idioma materno: saber leer, escribir, expresar ideas con claridad en la propia lengua era suficiente para comprender y vivir en el mundo. Las lenguas extranjeras eran necesarias exclusivamente para eruditos, diplomáticos, navegantes o viajeros.

El conocimiento de un idioma formaba parte también de lo que se consideraba «cultura general» y, como tal, siempre ha estado, de un modo u otro, incluido en los planes curriculares del Bachillerato y de las carreras universitarias.

Los movimientos migratorios y, sobre todo, el desarrollo político de las relaciones internacionales: el movimiento hacia la convergencia política en Europa, aunque también en el resto del planeta, por una parte, y el desarrollo de las comunicaciones, medios de transporte de personas y de palabras u otros signos, por otra, ha hecho que en un mundo multilingüe los hombres se encuentren en situaciones de bilingüismo o multibilingüismo, necesiten adaptarse y comunicar, en otras lenguas. La competencia en la utilización de la lengua del grupo social en el que el hombre vive o trabaja es un factor determinante de su integración en el grupo.

En el contexto político actual: una Europa, ya unida en Maastrich, de 12 idiomas oficiales y, al parecer, de más de 40 no oficiales (entre lenguas oficiales de estados, dialectos, formas dialectales, hablas, etc.), en un movimiento de reencuentro de un Continente dividido en dos a causa de dos guerras: un Continente de riqueza lingüística inaudita. En este mundo nuestro con aspiraciones de política planetaria uno de los obstáculos al diálogo y a la comunicación indispensables para la paz y el progreso, es la multiplicidad de las lenguas así como el arraigo del hombre a la suya, como parte esencial de su naturaleza.

Nuestro contexto histórico lo constituye una fuerza irresistible hacia la convergencia, la supresión de obstáculos y fronteras a la comunicación por una parte, y por otra, una defensa de lo constitutivo de la nacionalidad tal y como estaba pretendidamente constituida en un período histórico pasado. La reivindicación que más aparece en la superficie del movimiento nacionalista es la del derecho a la lengua histórica.

En este contexto lingüísticamente conflictivo nos encontramos en situaciones muy originales y sumamente complejas de plurilingüismo de facto en la sociedad y en los propios centros educativos que inciden decisivamente en todo el conjunto de la vida de los centros docentes.

Por otra parte, observamos que la investigación en didáctica de Lenguas Extranjeras se ha desarrollado, en buena medida, para la enseñanza de los adultos. No obstante, los idiomas son parte sustancial en los horarios de los centros educativos. Los programas de política educativa plantean además que el aprendizaje de idiomas sea adelantado en el curriculum.

La enseñanza de los idiomas es una preocupación mayor para los padres, ya que ser políglota es considerado como un elemento indispensable de la formación. De ahí que se creen sociedades y programas de iniciativa privada orientados hacia la enseñanza precoz de lenguas extranjeras, hacia las estancias de estudios en otros países (hoy por hoy y fundamentalmente en Estados Unidos y el Reino Unido por la predominancia del inglés).

Como hemos apuntado, los lugares en que, de hecho, hoy, aparecen situaciones de bilingüismo o multibilingüismo son múltiples: empresas multinacionales o, sencillamente, centros de trabajo que emplean a personal extranjero o centros educativos. Uno de estos lugares de convergencia de lenguas y culturas es el Instituto de Bachillerato «Liceo Español de París» de donde parte nuestra reflexión y en la que nos vamos a centrar en esta comunicación.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TÉRMINO «COMPLEJIDAD»

En esta comunicación hemos introducido el término de «complejidad» por dos motivos y por la doble perspectiva que ofrece. Se trata, por una parte, de la constatación de que la situación es «compleja» en el sentido que confiere a la palabra el diccionario de la Real Academia Española: «dícese de lo que se compone de elementos diversos.»

Como veremos más adelante, el alumnado es un conjunto de elementos diversos sociológica, cultural y lingüísticamente hablando. De ahí, la complejidad de una situación constatable por cualquier observador.

Por otra parte, y aunque no lo desarrollemos por no tener cabida en este contexto, tenemos presente el sentido que confiere a la palabra en la actualidad la Filosofía y especialmente la Teoría del Conocimiento, puesto que, al fin y al cabo, de conocimiento se trata cuando hablamos de capacidad lingüística.

En el conjunto de su obra *La Méthode*, especialmente en «La Connaissance de la Connaissance»,¹ Edgar Morin plantea la complejidad del conocimiento humano, introduciendo en la reflexión las últimas aportaciones de lo biológico y las sugerencias del lenguaje computacional para dar cuenta del funcionamiento del cerebro en el desarrollo de dicho conocimiento.

Por otra parte, en toda Didáctica subyace una Pedagogía y en ésta, a su vez, una Teoría del Conocimiento en la que cada día se descubren nuevos elementos que convergen interactuando, interfiriendo y oponiéndose mutuamente. Tal y como resume Charles Hampden Turner² la concepción del cerebro, como órgano del pensamiento, ha sido abordado desde una enorme multiplicidad de aspectos. La mayoría de ellos contiene una parte de la verdad.

Cuando hablamos de «Enseñanza» nos movemos en el campo del desarrollo de la inteligencia cuya sede fisiológica es el cerebro. Por eso no se puede tampoco ignorar que, en la adquisición de un idioma extranjero, inciden elementos físicos y biológicos, aunque también, antropológicos, culturales, políticos, afectivos, ... y, seguramente, muchos más que desconocemos. De ahí la necesidad de abordar su didáctica desde la perspectiva de la complejidad y de la pedagogía como lo preconiza, y en el sentido que lo entiende, R. Galisson,³ quien lamenta que en el discurso de los especialistas de la didáctica de las segundas lenguas se haga abstracción del discurso didáctico en general y del discurso pedagógico en particular.

Se ha venido utilizando el término de «tecnología» y más recientemente el de «ingeniería» en determinados ámbitos refiriéndose a la didáctica entendida como técnica de aprendizaje. Como si la educación fuese algo que perteneciese a la misma categoría que la construcción de carreteras o ferrocarriles. Casi nunca se citan obras de pedagogos en las referencias bibliográficas. Es preciso recuperar la palabra y el concepto de pedagogía y tratar los problemas de la enseñanza desde su perspectiva histórica rica en experiencia desde que Sócrates la inaugurara en el ámbito de nuestra cultura grecolatina.

No obstante todo ello, se ha de tener en cuenta también que la didáctica de las segundas lenguas se ha planteado sobre todo fuera del contexto de los centros educativos: desde lugares extraños a dichos centros. La metodología existente establece niveles de competencia que no siempre coinciden con los cursos académicos. Los motivos que la han inspirado son problemas de carácter sociolingüístico.⁴

Dicha metodología, cuyos materiales se encuentran en un mercado cada vez más próspero, está especialmente pensada para adultos o jóvenes que aprenden en contextos no escolares.

Finalmente, como colofón de este apartado, decir que el sistema educativo es lo que se entiende por sistema complejo con todo lo que ello conlleva.

La enseñanza de las lenguas en un contexto tal, sólo puede ser planteada desde una perspectiva globalizadora que tenga en cuenta el conjunto de elementos que inciden en el hombre en su proceso de formación y aprendizaje.

Una vez hechas estas consideraciones, hemos de advertir, a la vez que constatamos la amplitud del campo que se abre a la investigación teórica y pedagógica, que nos vamos a limitar, en el marco que se nos circunscribe, a exponer una situación de enseñanza en un contexto sociológico determinado. Es decir, que a la vez que somos conscientes de los campos que se abren, nos limitamos a exponer una experiencia: un proceso educativo, a lo largo de un período determinado y limitado en el tiempo.

3. HISTORIA LINGÜÍSTICA DEL LICEO ESPAÑOL DE PARÍS

El Liceo español de París, creado en 1962, tenía como finalidad acoger a los hijos de los emigrantes de entonces, pero la realidad social del momento dista mucho de la realidad y fines actuales.

Su enclave lo sitúa como avanzadilla inmejorable para impartir todo tipo de enseñanza, pero en especial la de los idiomas.

Debemos señalar, no obstante, cuáles han sido los momentos decisivos que han desembocado en la situación lingüística actual y aquellos factores que la han motivado.

3.1. LOS COMIENZOS

Una primera problemática se remontaría al momento de la creación del Liceo, promovido por la urgencia que tenían muchas familias de emigrantes españoles de los años 60 en dar a sus hijos una enseñanza española.

La comunidad resultante de la corriente migratoria de España hacia Europa (y, en nuestro caso, a Francia) de esos años se unió a la ya existente, la de los españoles del exilio, y a la de los portugueses, y, en algún caso, sudamericanos. Esa situación sociológica se reflejaba en el Liceo. No nos consta que hubiera alumnos franceses.

Consecuentemente, el Liceo, durante esos primeros años, debió de contar con un alumnado compuesto fundamentalmente de españoles, hijos de los inmigrados por motivos económicos de los años 60.

El centro, como hemos indicado, fue promovido por los padres de aquellos alumnos y van a ser ellos los principales protagonistas y gestores de cuanto ocurra en él durante muchos años. A esa doble fuente migratoria, la ya existente y a la recién llegada, se le debe el comienzo del Centro.

De aquellos primeros momentos que se concretan en la citada década tenemos escasos datos sobre los estudios que se realizaban, así como de la situación lingüística que se daba en el Centro.

Hay que acudir a testimonios orales para señalar, sin embargo, que aquellos alumnos eran sobre todo de origen gallego y catalán, de condición social baja. Lo que puede hacernos pensar en las muchas dificultades que debieron plantearse a los rectores del momento. No parece, sin embargo, que fuera ésta la preocupación fundamental de aquellos años.

Mucho ha cambiado el Liceo desde entonces, pero todavía son constatables algunos de esos fenómenos aunque ahora hayan adquirido una dimensión distinta.

Aquellos emigrantes mantuvieron, obviamente, la lengua familiar originaria y tuvieron que adaptarse, no sin esfuerzo, a las dificultades del idioma del país que les acogía y a la nueva situación social: el París de los años 60. Por tanto, la realidad concreta era: el francés en la calle y en toda comunicación exterior y el español, gallego, valenciano o catalán en casa.

Se ha de considerar lo que significaba en Francia en aquellos años hablar español. Francia es un país acogedor, pero exige, en todo tipo de entorno, el uso de su idioma, considerado una lengua superior.

El español o castellano quedaba relegado al uso semiprivado del centro y de la familia como lengua de comunicación y no siempre. El uso del francés en muchos casos denotaba la superioridad de esa lengua en aquellos hablantes que pretendían esconder su origen: sobre todo los alumnos que llevaban muchos años en París y cuya integración en el Liceo debió suponerles un paso atrás en su inserción dentro de la sociedad francesa.

La normativa específica sobre esta situación o la probable reglamentación, si existió, la desconocemos.

Debemos suponer que en la situación lingüística de entonces debió de haber múltiples interferencias de los dos idiomas que aún hoy podemos detectar. Es decir, la existencia de una bilingüidad sustractiva, tal y como es definida por Hammer y Blanc.⁵ La L2 (el francés) era valorada por encima de la L1. Debió existir un rol competitivo entre ambas lenguas que se resolvía a favor de la L2 por razones sociológicas. La L2 se adquiría a costa de la L1.

Otra situación sociolingüística que ya debió darse fue la de alumnos con deficiencias lingüísticas cuyo origen hay que buscarlo en lo que la Lingüística Aplicada denomina DIGLOSLIA o bilingüismo con diglosia, e incluso triglosia en los casos de alumnos de origen gallego, produciéndose concurrencia de varias lenguas en contacto: francés, castellano, gallego, catalán.

De una encuesta realizada en esa época resulta que 45%, 35% ó 32%, según los grupos, de encuestados tienen interferencias lingüísticas del francés en la sintaxis española.

3.2. EVOLUCIÓN DE LA COMPOSICIÓN DEL ALUMNADO

A medida que transcurren los años se va produciendo un cambio sociolingüístico importante en la composición del alumnado del Liceo: remite el tipo de alumno hijo de emigrantes, caracterizado por un bilingüismo con diglosia para

dar paso a grupos de alumnos procedentes de España que son prácticamente monolingües.

El fenómeno de la emigración en Francia por parte de los españoles ha ido disminuyendo considerablemente durante la década pasada y, por lo tanto, el número de alumnos españoles en el nivel de Enseñanza Media ha disminuido igualmente.

Las escuetas cifras que proporcionamos a continuación y los años en concreto de los datos dan cuenta del hecho mencionado:

— Alumnos españoles en Francia:

1988-89: 16.276

1989-90: 14.129

— Distrito académico de París:

1988-89: 2.127

1989-90: 1.925

En relación con este nuevo tipo de alumnos, hijos de emigrantes de extracción social económicamente superior y valoración diferente del idioma materno (tén-gase en cuenta en la transición española a la democracia el papel que juegan los idiomas en las reivindicaciones autonómicas) y, para proceder con mayor rigor, cabría hablar de SEMILINGÜISMO.⁶

Para un hijo de emigrantes la noción de lengua materna no coincide siempre con la lengua de origen: a medida que el niño crece, se escolariza y se socializa en el país de acogida, la lengua de origen tiende a retraerse ya que el niño utiliza la lengua de acogida con sus hermanos e incluso, a veces, para responder a sus padres. Esto hace que la L2 degenere. El empobrecimiento lingüístico que se produce tiene consecuencias graves en la personalidad del niño que ve deteriorarse un instrumento que debería haberle ayudado a participar de forma decisiva en su desarrollo intelectual, social y afectivo. El empobrecimiento funcional de la L1 arrastra un debilitamiento del sistema lingüístico del individuo.

Las distintas situaciones bilingües o diglósicas que se dan en un 52,2% indicando y se advierte entre alumnos de familias gallegas o valencianas que utilizan tres lenguas distintas en función de tres realidades sociales:

- a) el gallego o valenciano en casa o con la familia
- b) el castellano con los profesores del Liceo o autoridades españolas
- c) el francés con los amigos

De ahí el «semilingüismo» al que nos hemos referido anteriormente.

Esa situación planteaba, por otra parte, una evidente inadecuación entre la situación del Liceo y las normativas del Bachillerato del momento. Ambos no se

correspondían, sobre todo en lo que a la enseñanza del idioma se refiere, y más concretamente al francés.

La memoria del Liceo da fe de la preocupación constante del profesorado por encontrar soluciones al problema lingüístico planteado.

En un estudio realizado en 1987 sobre el tema que nos ocupa, encontramos toda una serie de síntomas que nos demuestran, en parte, la situación y la diversidad de faltas de los alumnos algunas de las cuales pueden servir para concretar lo que exponemos.

4. MUESTRA DE FALTAS EN FRANCÉS TOMADAS DEL ESTUDIO DE CASOS

Se observan carencias en la producción escrita con un escasísimo nivel de conceptualización metalingüística y por tanto, como consecuencia, lo que podríamos llamar oralización del escrito de tal manera que, a veces, ejercicios de tipo funcional son completamente inútiles porque lo que poseen estos alumnos es el automatismo.

4.1. ORTOGRAFÍA GRAMATICAL:

- «on/ont»
- «c'est/ s'est»
- «é/er» en los tiempos compuestos, (a expensas del infinitivo).
- Errores en desinencias verbales: «lorsque j'étais professeur...»
- Disfunción entre la fonética y la grafía «z/s»

4.2. REGISTROS DE LENGUA:

- Utilización predominante del registro familiar y/o mezcla de registros, sin discernimiento entre ellos por un efecto de simple calco de los modelos al uso.

4.3. LÉXICO:

- Pobreza e imprecisión en las definiciones.
- Uso de términos familiares o argóticos:
 - «moche» por «laid»
 - «marrant» por «drole» o «amusant» u otras palabras familiares desaconsejadas en la lengua escrita.

4.4. MORFOLOGÍA:

- Supresión de la primera partícula negativa «ne» o «n'»: Ej: «T'arrete pas!» por «Ne t'arrete pas!».

4.5. SINTAXIS:

- Analogías simplificadoras: Ej. en la expresión de la hipótesis probable, utilización del condicional en la subordinada («si j'aurais» por asimilación con el de la principal).
- Conectores lógicos:
«meme que» por «meme si»

4.6. COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL:

- Dificultad para racionalizar las ideas y para jerarquizarlas
- Repeticiones
- Supresión de términos anafóricos

5. MUESTRA DE FALTAS EN ESPAÑOL TOMADAS DEL ESTUDIO DE CASOS

En español, las carencias y los problemas se presentan tanto en la lengua oral como en la escrita por un efecto de contaminación del francés que da un castellano plagado de galicismos.

Este fenómeno es más visible y más grave en la lengua escrita.

5.1. ORTOGRAFÍA:

Es naturalmente uno de los aspectos de la lengua que se resiente de esta situación.

5.2. LÉXICO:

Se advierte la misma pobreza e imprecisión de la que hemos hablado en relación con el francés. Ej:

- «el factor» por «el cartero»,
- «la pubela» por «el cubo de la basura»,
- «el codo de la ruta» por «el código de la circulación».

5.3. SINTAXIS:

Se producen situaciones lingüísticas como las de los siguientes ejemplos:

- «Es él que acaba de decírmelo» por «Es él el que acaba de decírmelo» («C'est lui qui vient de me le dire»), que demuestran la escasa claridad en el conocimiento de las funciones de las formas pronominales.

Se dan también faltas como:

- «Es útil de conocer el terreno» por «Es útil conocer el terreno», ejemplo de dequeísmo.

5.4. COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUALES:

Los mismos problemas que en francés.

Lo que demuestra la necesidad de afrontar el problema existente en el Centro y buscar las soluciones pertinentes.

6. DEL DESORDEN AL PRINCIPIO DEL ORDEN

La materialización de esa preocupación en un proyecto de reordenación educativa debía contemplar todos los casos y buscar soluciones que afrontasen la realidad en sus extremos. Es el paso que titulamos «del desorden al comienzo del orden.» En él hay que señalar dos etapas bien diferenciadas en el tiempo y en el proceso de reconocimiento por parte de la Administración en la puesta en práctica de dicho proyecto.

6.1. PRIMERA FASE:

A partir del Real Decreto 564/1987 de 15 abril que reguló la Acción Educativa en el Exterior, varios grupos de profesores del Centro, basándose especialmente en sus artículos 17 y 18,⁹ elaboraron dos proyectos, uno de los cuales fue asumido mayoritariamente y fue denominado «Opción Cero». Este proyecto «Cero» se llamó así porque no alteraba en ningún aspecto el marco legal del momento, en cuanto a número de horas lectivas para los alumnos se refiere. La semejanza entre el proyecto y la distribución horaria semanal de los planes de estudios para el Bachillerato y el COU es obvia tanto por cursos como por horas semanales dedicadas a las distintas materias. Por otra parte, el proyecto es conforme con el texto del Real Decreto de Educación en el Exterior en sus términos exactos.

El Proyecto «Opción cero»⁸ significaba un meritorio avance y una planificación racionalizada de la aplicación específica para el Centro de la enseñanza de idio-

mas.⁹ Esta opción fue propuesta a la Administración educativa para su estudio y, si procedía, para su posterior aprobación. Intentaba reordenar el Bachillerato y el COU y aplicar la legislación al Centro, pero fijando unos objetivos concretos que contemplasen la realidad del alumnado. Este proyecto inicial con aprobación simplemente verbal por parte de la Administración se convirtió en piedra angular de la situación actual. Las proposiciones concretas fueron las que se describen en un documento de la época que transcribimos textualmente a continuación:

«PROYECTO DE REORDENACIÓN ACADÉMICO: OPCIÓN CERO»

El modelo de reordenación del Bachillerato para el Liceo que a continuación se describe está orientado hacia la consecución de los siguientes

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS:

— POTENCIAR EL IDIOMA ESPAÑOL.

Detectadas en el alumnado del centro carencias importantes en el conocimiento de nuestra propia lengua, parece razonable que su enseñanza reciba una atención especial que haga posible su corrección cuando aquellas se produzcan.

— POTENCIAR EL IDIOMA FRANCÉS.

El contexto del Centro, la realidad social en la que se desenvuelven los alumnos y la propia orientación oficial recogida en el Real Decreto de 15 de abril de 1987 (art.18) aconsejan una acción de tal naturaleza.

— CONCEDER AL INGLÉS SU DEBIDO PAPEL.

La influencia científica, tecnológica y económica de los países anglosajones justifica que, a las puertas del siglo XXI, un centro educativo procure dotar a sus alumnos del que es y será, probablemente de una forma aún más clara en un futuro próximo, un instrumento de comunicación profesional indispensable.

— RESPETAR EL MARCO CORRESPONDIENTE A UNA NUEVA ORIENTACIÓN OFICIAL DEL BACHILLERATO.

Ello supone, en primer lugar, admitir como saludable para el alumno y para las condiciones del aprendizaje globalmente considerado, la moderada reducción lectiva que aquella conlleva; pero también de-

jar intacta su distribución horaria sin añadir incrementos suplementarios en unas asignaturas a expensas de otras.

— *PROMOVER, DENTRO DE LO POSIBLE, LA ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES ENTRE LOS ALUMNOS.*

Lo que equivale a aceptar la diversidad del alumnado y poner en práctica el principio pedagógico de la adecuación curricular. Se trata de flexibilizar la organización escolar precisamente en aquellas disciplinas que han sido definidas anteriormente como prioritarias.

Los alumnos con un nivel bajo deben tener un tratamiento diferente de los alumnos con un nivel aceptable o alto, en beneficio no sólo de los primeros sino también de los segundos.

La descripción de la organización que la presente opción supone se resume en el cuadro esquemático que se adjunta en la pág. 157, representando, en forma de diagrama de flujo, el tratamiento genérico que se daría a un alumno de primero de BUP de acuerdo con el modelo propuesto.

Dicho modelo juega únicamente con las tres horas en principio previstas en el proyecto oficial para el segundo idioma extranjero pero con una elevada dosis de flexibilidad.

Ello se concretaría en el modelo de funcionamiento que se aplicaría como sigue:

MODELO DE FUNCIONAMIENTO:

Tras pasar una prueba inicial o de diagnóstico en Lengua Española diseñada por el Seminario de Lengua, o (en su caso) conjuntamente por el Área Lingüística, el alumno sería catalogado como apto o no apto para reforzar en otra lengua. Los alumnos con un nivel inicial insuficiente en español deberían ser desviados hacia las clases de refuerzo en Lengua Española, incluidas en el horario y con unas condiciones en lo que respecta a número de alumnos, contenidos y metodología adaptadas a las circunstancias de partida. Tales alumnos carecerán de refuerzo en idioma extranjero.

Se realizará otra prueba de diagnóstico, en este caso de Lengua Francesa. Aquellos que eligieran el francés como primer idioma extranjero (4 horas por semana), pero cuyo nivel, medido en la prueba inicial correspondiente, fuera no satisfactorio se verían obligados a optar por el refuerzo en francés en un nivel básico (3 horas por semana) o bien por cursar inglés como segunda lengua (3 horas por semana).

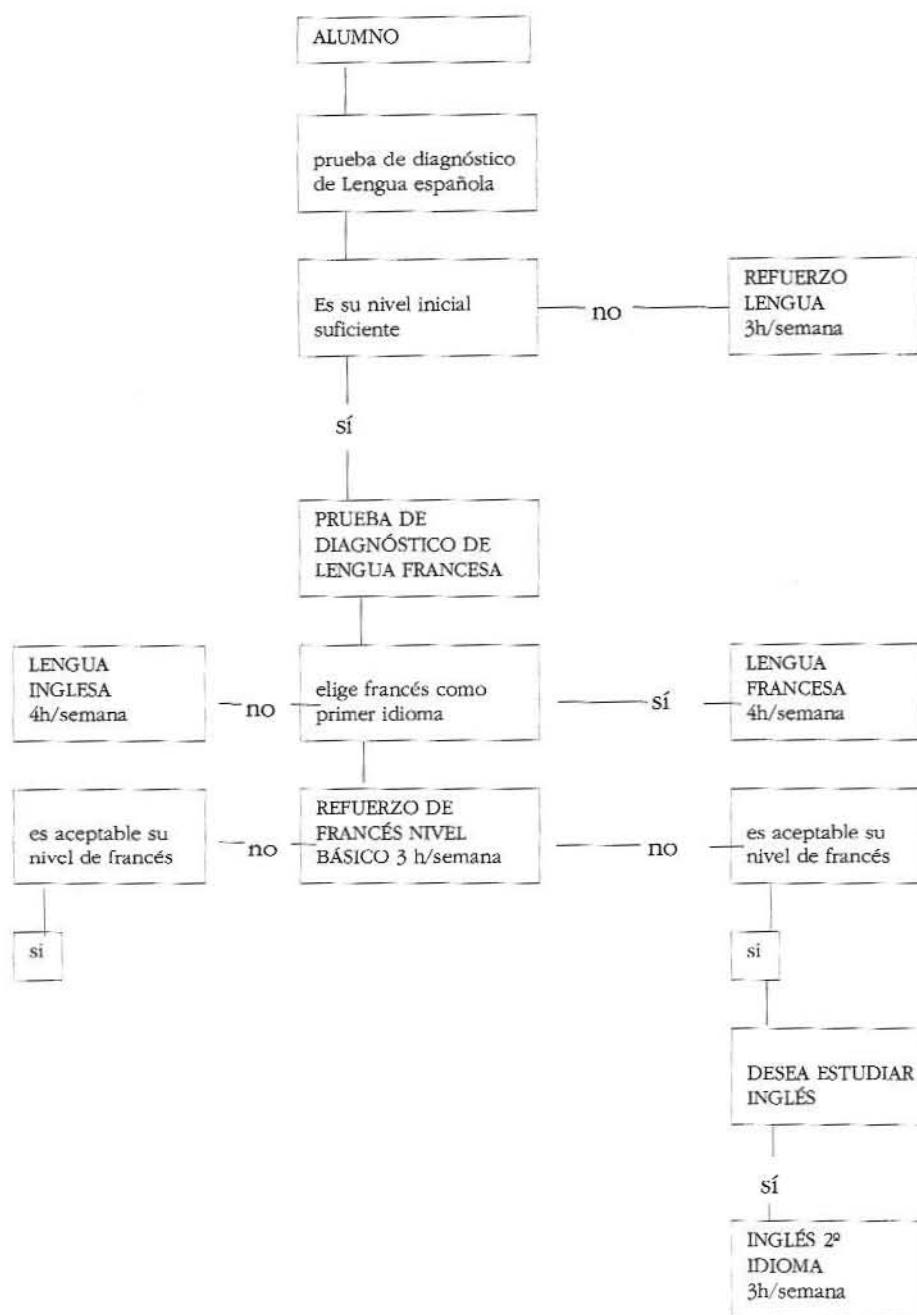
Por su parte, los alumnos que elijan inglés como primer idioma extranjero serán clasificados en función de su nivel de francés, de acuerdo con los resultados de la prueba de diagnóstico y, consiguientemente, serán remitidos a las clases de refuerzo de francés (nivel básico/nivel avanzado) (3 horas por semana).

Este esquema organizativo se repetirá para los alumnos de 2º y 3º de BUP con la única salvedad que, en tales casos, serán las calificaciones en español y francés obtenidas, respectivamente, en el curso anterior y no los resultados de pruebas iniciales o de diagnóstico, las que servirán de base para la determinación del nivel de partida de los alumnos.

Con la aplicación del presente modelo cabría esperar los siguientes resultados:

- Los alumnos con dificultades en el español, al disponer de 7 horas por semana de clase con un tratamiento especial de refuerzo, con una ratio inferior (relación alumno-profesor) y una metodología más adaptada, mejorarán apreciablemente de un curso al siguiente.
- Por el efecto acumulativo de esta instrucción especial, la fracción de alumnos que podrán optar efectivamente por el doble idioma será cada vez mayor, de tal modo que el refuerzo de Lengua Española afectará, presumiblemente, a un porcentaje de alumnos menor en tercero que en segundo y en segundo menor aún que en primero.
- La mayor parte de los alumnos cursarán francés bien como primer idioma, bien como segundo, pues parece probable que los alumnos con dificultades en español, por su propia iniciativa, opten por el francés evitando así un idioma desconocido o, al menos, poco conocido por ellos.
- El carácter condicionado de la opción del doble idioma extranjero puede constituir para los alumnos un estímulo adicional de cara a la mejora de su nivel de español.

CUADRO ESQUEMÁTICO DE LA «OPCIÓN CERO» — 1988



Esta opción, aprobada oralmente tal y como hemos dicho, era frágil dado que no poseía el respaldo jurídico y legal de la Administración.

Como consecuencia de ello, se pidió apoyo legal que se concretó en la orden comunicada, y ahí, podemos pensar, se inicia la 2ª fase.

6.2. SEGUNDA FASE:

Esta fase podemos decir que da paso a la actualidad. Aquel proyecto «Opción Cero» fue la vía de solución al problema y por ello se había solicitado a la Administración que dotase de un estatuto jurídico específico al Liceo Español de París. La Inspección intervino y solicitó un proyecto detallado a los seminarios de Lengua Española y Lengua Francesa.

El 20 de julio de 1990, la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia dicta una Resolución que, en lo referente a la enseñanza de los idiomas, dice lo siguiente:

El artículo 18.1 del Real Decreto 564/87 de 15 de abril, por el que se regula la acción educativa en el exterior, dispone que el aprendizaje de la lengua española y de la lengua del país donde radique cada Centro será objeto de un tratamiento preferente en la distribución horaria de las enseñanzas y en la organización de los grupos de alumnos.

La realidad actual del Liceo Español de París y su interés en facilitar las condiciones educativas que posibiliten la necesaria permeabilidad entre el Centro y su entorno cultural hacen aconsejable dictar las normas precisas para cumplir este objetivo. La consecución de un nivel de competencia en el idioma francés, adecuada al objetivo arriba señalado, así como la familiarización con los elementos fundamentales de la cultura francesa, hace necesario, por tanto, dotar al Centro de una normativa específica en lo que respecta a la enseñanza de la Lengua y la Civilización Francesas, a la organización de los grupos de alumnos y al régimen de escolarización.

Por otra parte, la misma realidad educativa requiere que sea asegurado un buen nivel de dominio de la lengua española a los alumnos del Centro, por lo que será preciso arbitrar los mecanismos pertinentes para prestar una especial atención a aquellos alumnos que pudieran presentar deficiencias en este ámbito.

Por todo ello, esta Secretaría General Técnica, visto el informe favorable del Servicio de la Inspección Técnica de Educación, ha dispuesto lo siguiente:

PRIMERO:

La Lengua y Civilización Francesas será asignatura obligatoria en cada uno de los cursos del actual Bachillerato en el Liceo Español de París.

SEGUNDO:

Según el nivel de conocimiento de cada alumno en el momento de inscribirse en el Centro, la carga horaria semanal será de siete o cinco horas semanales. En este último caso se podrán organizar los cursos en dos niveles de conocimiento, mediante agrupamiento flexible.

TERCERO:

El idioma Inglés mantendrá el tratamiento que la ley atribuye a la enseñanza de un primer idioma extranjero estableciéndose, no obstante, la opcionalidad de su elección, salvo en el caso de aquellos alumnos con notables deficiencias en lengua española, que recibirán en su lugar enseñanza de refuerzo de español, a razón de dos horas semanales.

CUARTO:

El francés será igualmente obligatorio en el Curso de Orientación Universitaria. En este caso se considerará, cuando el alumno haya cursado dos idiomas, la calificación media que resulte de ambos.

De acuerdo con estas normas, el Centro proporciona los medios adecuados para que la inserción de los alumnos en el entorno sea facilitada por el dominio del idioma francés y se asegure la adecuada competencia lingüística en español de aquellos alumnos que, por razones sociológicas, presentan deficiencias en su uso.

7. CONCLUSIÓN

La composición del alumnado ha variado como hemos señalado. El Centro que se creó para proporcionar un servicio educativo a los hijos de los emigrantes que tuvieron que abandonar el país en los años sesenta buscando unos, medios de subsistencia, y otros, un tipo de vida diferente a la de España en aquellos años en la Europa próspera y democrática, no responde ya a esa situación como es obvio. La recuperación de la democracia en España, el regreso de muchos emigrantes, la total integración de otros en la sociedad francesa, el ingreso de España en la Comunidad Europea con la libertad movimientos de personas y de intereses en el ámbito comunitario, se hace sentir y está repercutiendo ya en el tipo de alumnos que se matriculan.

El Centro ofrece en este momento condiciones de más calidad de enseñanza gracias al apoyo de la Administración y a la voluntad del conjunto de la Comunidad Educativa de hacer de él un centro de excelencia que responda a las exigen-

cias de la nueva situación política de España en Europa y en el Mundo, en la ciudad de París, cuya situación geográfica hace de ella un centro geográfico y de equilibrio entre la Europa del Norte y del Sur.

El Proyecto Educativo del Centro, partiendo de esta constatación, pretende conseguir llegar a ser un servicio público educativo adaptado a la nueva realidad, pero también medio de integración y de penetración de España en Europa.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) proporciona los medios de lograr estos objetivos gracias a la adecuación de la estructura del sistema educativo español al más común en Europa y a la autonomía que proporciona a los centros para establecer, dentro de los límites admitidos, su propia ordenación curricular.

La integración de la oferta educativa de enseñanzas de Formación Profesional que faciliten la inserción de alumnos españoles en Europa y de franceses en España, superado ya el estadio de proyecto y en vías de aprobación administrativa en el marco de la reforma de la Formación Profesional y de la antedicha LOGSE, exigirá que el centro proporcione medios de formación en competencia comunicativa y lingüística. Ya que si bien la integración de los ciudadanos en otros países pasa por un auténtico bilingüismo o multilingüismo, éste es, por el momento, el principal obstáculo para que la libre circulación de personas y bienes sea la realidad enriquecedora de la Comunidad que se pretende.

1. MORIN, Edgar «La connaissance de la connaissance» Ed. du Seuil. Paris 1986.
2. HAMPDEN TURNER, Charles «Atlas de notre cerveau». Les Edicions de l'Organisation. Paris 1990.
3. GALISSON, R. «D'autres voies pour la didactique des langues étrangères». Paris. Hatier. 1982.
4. LABOV. La sociolinguistique. Ed. de Minuit. Paris. 1976.
5. Se produce bilingüidad sustractiva cuando la L2 es valorada más que la L1. Se produce una situación de competición entre ambas lenguas. La L2 se adquiere a costa de la L1.
cf. Hamer y Blanc. «Bilingualité et bilinguisme». P. Mardaga.
Editeur. Bruxelles. 1983.
6. Fenómeno que se origina entre los hijos de los emigrantes y que puede constituir un serio obstáculo en el desarrollo psicológico, social y moral del bilingüe.
7. R.D. 564:1987 de 15 de abril (BOE de 29/04/87 sobre Ed. en el exterior
«art. 17.1.: Los Centros públicos españoles en el extranjero impartirán sus enseñanzas conforme al sistema educativo español. Sin embargo, teniendo en cuenta las características y fines de dichos Centros, el Ministerio de Educación y Ciencia adoptará, en cada caso, las medidas precisas para que los planes de estudios y la organización pedagógica de las enseñanzas se acomoden a las necesidades específicas del respectivo alumnado en orden a garantizar la validez de los estudios, no sólo en el sistema educativo español, sino también dentro del sistema educativo del país correspondiente.
2.: Excepcionalmente, los Centros públicos españoles en el exterior podrán acomodarse al sistema del país donde radican, con las adaptaciones necesarias para la validez de los estudios en el sistema educativo español.
art.18.1.: El aprendizaje de la lengua española y de la lengua del país donde radique cada Centro será objeto de un tratamiento preferente en la distribución horaria de las enseñanzas y en la organización de los grupos de alumnos.
2.: La programación de las materias mencionadas deberá responder a las necesidades didácticas derivadas de la diversidad lingüística del alumnado».
8. En los planes de estudios de BUP en vigor, la lengua extranjera contaba con 4 horas semanales en 1º y 2º y con 3 horas en 3º.
9. Las indicaciones a este respecto del Dr. López Rupérez, Director actual del Centro y su generosa orientación bibliográfica han sido fundamentales.

Experiencias de educación bilingüe en la Escuela Primaria del Valle de Aosta

Floris Piero

El Valle de Aosta (con algo más de 100.000 habitantes) es una región autónoma de la República Italiana situado en el corazón de Europa, entre Francia, Suiza y el Piamonte.

Su autonomía político-administrativa que deriva de una ley constitucional (Estatuto Especial) de 1948, se concreta también a nivel de la organización escolar.

Las instrucciones de todos los niveles de escuela prevén un bilingüismo total (italiano y francés). Existe, pues, una paridad entre la enseñanza de la lengua francesa y la de la lengua italiana.

Desde 1983 en la escuela preescolar y desde 1988 en la escuela primaria esta paridad se ha transferido a la enseñanza de las asignaturas.

Todas las asignaturas son enseñadas en las dos lenguas: a todos los efectos ambas son lenguas de enseñanza.

Pero esta paridad lingüística de la escuela no se corresponde en el medio social y cultural.

En efecto, no existen en el Valle de Aosta, dos grupos culturales que hablen dos lenguas diferentes. Se trata más bien de un multilingüismo donde el italiano es la lengua dominante; se habla un dialecto franco-provenzal particularmente en los medios rurales y el francés no es ni una lengua extranjera ni un código habitual, sino una lengua poco utilizada.

La diferencia entre realidad social por un lado y las metas que la enseñanza sigue por el otro causa, evidentemente, problemas sobre todo en el nivel pedagógico.

En efecto, la lengua francesa no goza en absoluto de los beneficios educativos que la sociedad actual concede a todos los aprendizajes, el aprendizaje lingüístico incluido, ya que está netamente desfavorecida con respecto a la lengua italiana.

Por este motivo, se ha hecho una gran inversión en el ámbito escolar, pero éste aun es insuficiente.

Procuraré, para reemprender mi tema, subrayar los presupuestos sobre los que descansa la inversión escolar y que son el objeto actual de las experiencias que se realizan con la colaboración científica en la Universidad de Ginebra: del Professor Hubermann sobre el plan de la organización escolar y de los profesores Daniel Coste y Auguste Pasquier para lo que concierne el dominio lingüístico.

Con esta idea voy a considerar estos dos aspectos: la organización didáctica y las opciones lingüísticas.

La organización didáctica prevé que no haya un solo profesor en la clase. Una ley del Estado Italiano ha establecido en efecto la presencia de tres tutores actuando en dos clases y constituyendo un «módulo», véase el esquema siguiente:



Las características principales del módulo son las siguientes:

- Co-titularidad y co-responsabilidad de los tres docentes con relación a las clases;
- Los tres profesores son bilingües: enseñan las disciplinas en las dos lenguas;
El «team-Teaching» lleva a cabo una planificación semanal (2 horas y media);

El objetivo principal de esta planificación es el de integrar las diferentes actividades para evitar una separación demasiado neta de los diferentes campos disciplinarios.

CAMPOS DISCIPLINARIOS

Los tres profesores tienen cada uno un campo disciplinario a seguir en las dos clases.

PROFESOR	CAMPOS DISCIPLINARIOS		
X	L1	Geografía	Educ. Física
Y	L2	Historia	Educ. Musical
Z	Matemáticas	Ciencias	Educ. de la Imagen

En el ejemplo del cuadro se observa que el profesor X se ocupa de la lengua L1, de la Geografía y de la Educación Física. El profesor Y enseña la L2, la Historia y la Educación del sonido y de la Música. El tercer profesor, Z, enseña Matemáticas, Ciencias y Educación de la Imagen.

Todas las materias son enseñadas en italiano y en francés.

FORMA DE COEXISTENCIA DE LAS LENGUAS

No se enseña el francés como una lengua extranjera con métodos específicos. El italiano no es la única lengua que vehicula los conceptos y los saberes nuevos.

Los conocimientos adquiridos en italiano no son revisados enseguida en francés, las lecciones no son pues explicadas, para «hacerlas en francés.»

Los conocimientos nuevos se construyen tan pronto en italiano como en francés (alternancia). El italiano no es la lengua de primera presentación de los conceptos.

LA ALTERNANCIA: algunos postulados

La adquisición de los nuevos conocimientos no se hace necesariamente mejor en una lengua familiar que en una menos familiar.

La estabilización cognitiva de los conceptos supone que su comprensión no se identifica con su denominación en una lengua particular.

La pluralidad de las designaciones:

1. Favorece la construcción del concepto;
2. Enriquece el concepto.

LA REFORMULACIÓN CONCEPTUAL

El aprendizaje bilingüe no permite sólo al alumno aprovechar en el plano lingüístico, sino que actúa también en el nivel de la adquisición nocional.

La estructuración de un concepto se apoya en la estructuración lingüística. El discurso científico por ejemplo necesita un lenguaje objetivado, la alternancia de las lenguas puede asegurar de forma eficaz este proceso de generalización.

CONCLUSIÓN

Quedan todavía varias cosas que situar:

1. Una correcta formación inicial y permanente de los profesores, y
2. Un sistema de evaluación eficaz y continuo;

pero en un punto pueden ser satisfechas:

Las lenguas, las culturas y sus contactos parecen cada vez más ser un vehículo de conflicto, de separación y finalmente de guerra. En el Valle de Aosta el contacto juega un papel unificador. Guardando cada uno su postura tanto el partidario de la recuperación cultural y lingüística como el que reconoce el valor del conocimiento de la lengua del vecino para la construcción de la identidad europea, no puede decir no al bilingüismo.

¿Podrá la educación llevar a cabo lo que, por otra parte, cada día la ideología impide?

La investigación del bilingüismo. Clasificación de las investigaciones sobre el bilingüismo y reflexiones críticas sobre los métodos de investigación aplicados en estudios sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas

Ángel Forner

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universitat de Barcelona

Cuando se investiga sobre los resultados de los programas de enseñanza en dos lenguas (educación bilingüe) en escolares de diferente procedencia social, de diferentes edades, o de diferentes aptitudes hacia la lengua propia, a la misma complejidad de los fenómenos que se analizan, con frecuencia se añaden dificultades en las estrategias de investigación que suelen utilizarse. La complicación que presentan los temas que se estudian no justifica en absoluto la disminución del rigor metodológico, como a veces sucede, sino que contrariamente lo debería incrementar.

En ocasiones, se investigan fenómenos puntuales o extremadamente concretos usando métodos de investigación de naturaleza generalizadora y predictiva. En otros casos, para estudios que pretenden elaborar conocimiento teórico se usan métodos que difícilmente permiten alcanzar la validez necesaria.

Estas consideraciones que hago tienen mayor relevancia por la polémica creada en torno a los métodos de investigación, así como por la diversificación de paradigmas o programas de investigación y la propia dinámica de auge que está tomando la investigación evaluativa. De esta manera, el panorama concreto de la investigación sobre la enseñanza de lenguas y el panorama general sobre los modelos de investigación educativa nos obligan a reflexionar sobre las causas y las consecuencias de la investigación que hoy en día se produce en educación. Olvidar las limitaciones de la investigación comporta el riesgo de encontrarnos en situaciones lamentables.

Esta comunicación la dedicaré a revisar críticamente algunos aspectos de la investigación que se ha hecho y se hace sobre el uso y el aprendizaje de las lenguas, y esto a partir de establecer un modelo de clasificación de estas investigaciones.

Pretendo clarificar determinadas características epistemológicas y metodológicas de las investigaciones que pretenden estudiar los problemas relacionados con las lenguas y que dada su variedad comportan proyectos y métodos de investigación diferentes y, consecuentemente, diferente alcance de las conclusiones. Y todo esto con la intención de criticar o advertir de las dificultades que a menudo aparecen cuando se quieren aplicar o extrapolar metodologías de investigación adecuadas para determinados ámbitos de la ciencia a otras situaciones o para supuestos distintos. Las dificultades consiguientes a una inadecuada utilización de los métodos de investigación recaen en aspectos tan importantes como la verificación, la validez o la generalización de los resultados.

El esquema que seguiré en esta exposición es el siguiente: En primer lugar, trataré de clasificar las investigaciones sobre el bilingüismo. Seguidamente, haré algunas precisiones sobre los modelos de investigación más usuales en cada ámbito de la investigación sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas. Y finalmente, apuntaré algunas reflexiones críticas sobre la investigación en la enseñanza en dos lenguas.

CLASIFICACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL BILINGÜISMO

Los trabajos de investigación relativos al aprendizaje y uso de las lenguas, podemos clasificarlos de distintas maneras. Por eso mismo, adoptaré un criterio de clasificación en función de los sujetos investigados, o sea, no tanto por las finalidades de las investigaciones sino por los individuos sobre quienes se investiga, lo cual a menudo permite conocer la naturaleza de las investigaciones. Esto me permite distinguir entre los estudios sobre aspectos funcionales, aspectos sociales y aspectos educativos del bilingüismo, y así presentar un esquema de clasificación con tres grupos: grupo A (investigaciones sobre individuos), grupo B (investigaciones sobre grupos), y grupo C, (investigaciones sobre escolares/alumnos).

Tabla 1. Clasificación de las investigaciones sobre el bilingüismo en función de las personas investigadas.

INVESTIGACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Y EL USO DE DOS LENGUAS			
	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C
Sujetos investigados	INDIVIDUOS	COLECTIVOS GRUPOS	ESCOLARES
Finalidades	FUNCIONALES Estudio de la adquisición, el Uso y la pérdida de lenguas diferentes.	SOCIALES Estudio de la asimilación, la integración y el aislamiento sociocultural.	EDUCATIVAS Estudio de los métodos de enseñanza bilingüe.

El primer grupo (Grupo A) recogería aquellas investigaciones basadas en el estudio de individuos, cuya finalidad consistiría en hallar explicaciones sobre las formas de adquisición, de uso y de pérdida/restitución de diferentes lenguas en una misma persona.

El segundo grupo (Grupo B) englobaría aquellos estudios realizados sobre colectivos agrupados por razones lingüísticas, culturales o étnicas que se investigan para conocer cuestiones relativas a la integración (aceptación de la diversidad), la asimilación (intento de homogeneidad), el aislamiento sociocultural (separación y distanciamiento), la vitalidad lingüística de las lenguas minoritarias (lenguas de contacto, enseñanza de la lengua, demografía lingüística, etc.), las atribuciones sociales y étnicas que un colectivo hace de otro por razones de diferencias lingüísticas (consecuencias sociales de los acentos, los dialectos, las lenguas extranjeras, ...), los sentimientos que se generan al oír hablar a personas con determinado acento (sentimientos de admiración o rechazo según los lugares y las lenguas de que se trate), etc. O sea, me estoy refiriendo a estudios sobre relaciones intergrupales por razones de lenguas y culturas.

El tercer grupo (Grupo C) lo dedicaría a encuadrar las investigaciones llevadas a término con escolares, con grupos de niños y niñas en edad escolar. La finalidad de estas investigaciones, en la mayor parte de los casos, consiste en evaluar la efectividad de los modelos de enseñanza en dos o más lenguas. En unos casos, se trata de evaluar los modelos de enseñanza de las lenguas, en otros, se evalúan propiamente los modelos de enseñanza y los resultados escolares según se desarrollen en una u otra lengua, o en varias simultánea o sucesivamente.

Ciertamente, en todo esto que comento hay excepciones y variedades; una de ellas, una excepción destacable, la constituyen las investigaciones sobre los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras. Las investigaciones sobre los modelos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras se pueden ubicar en cualquiera de las tres categorías de la clasificación que presento en la tabla 1. Hay estudios sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras realizados en sujetos individuales (gran parte de la formación comercializada en este campo procede de este tipo

de estudios). También se ha investigado sobre los aspectos funcionales de la traducción, estudiando a profesionales de la traducción simultánea. Igualmente, se han hecho estudios sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en situaciones grupales o en colectivos, con intenciones bien diferenciadas de las anteriores, pues pretenden poner de relevancia la relación entre aprendizaje de las lenguas y aprendizaje de aspectos culturales de las sociedades que usan esas lenguas; son estudios de orden intercultural que tratan de facilitar la integración o el respeto y la aceptación de individuos de procedencia foránea; o -de modo muy diferente- el análisis de los resultados de las estancias temporales en situaciones de inmersión (los viajes y las estancias lingüísticas en el extranjero). Y también disponemos de trabajos y experiencias en la enseñanza de lenguas extranjeras en niños en el contexto escolar habitual. Pero en esta ocasión no voy a ocuparme de las cuestiones relativas al aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Seguidamente revisaré, aunque brevemente, los contenidos más destacables de cada una de las tres categorías o grupos en que he clasificado los estudios sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas.

Así, en primer lugar me referiré a los tipos de problemas que se estudian en las investigaciones sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas en sujetos individuales (Grupo A).

LAS INVESTIGACIONES DEL BILINGÜISMO INDIVIDUAL. LOS ESTUDIOS FUNCIONALES DEL BILINGÜISMO

Una primera distinción consiste en diferenciar los estudios realizados en individuos normales o en individuos con algún tipo de patología, patología que pudiera afectar al aprendizaje o uso de las lenguas.

En segundo lugar, en el grupo de individuos normales también podemos distinguir entre personas adultas y niños. Las personas adultas en la mayoría de las investigaciones efectuadas son estudiantes universitarios. Y, un elevado porcentaje de los niños estudiados suelen ser hijos, familiares o niños muy próximos y accesibles a los propios investigadores.

Por lo que respecta a los individuos que presentan algún tipo de trastorno, habitualmente se trata de personas adultas que padecen algún trastorno neurológico que afecta a su lenguaje, como pueden ser las afasias, y en menor medida trastornos del carácter o de la personalidad que también pueden afectar el uso de las lenguas. Y también, de manera excepcional, niños con problemas neurológicos, de personalidad o de adaptación social. Son muy escasas en este ámbito las investigaciones con niños o personas adultas afectadas de retraso mental.

Así pues, los estudiantes universitarios se han convertido en los protagonistas de muchas investigaciones sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas, pero no entendidos como colectivo sino como individuos que fácilmente han podido ser sometidos a situaciones experimentales para el estudio de diversos fenómenos relacionados con la competencia lingüística, como por ejemplo: las interferencias, la predominancia de las lenguas, las estrategias de procesamiento, etc. No nos debe

extrañar este hecho pues gran parte de estas investigaciones sobre los aspectos funcionales del bilingüismo (o multilingüismo) individual proceden de ambientes universitarios ubicados en zonas bilingües o plurilingües, y los estudiantes de esas universidades son sujetos idóneos y de fácil acceso para los investigadores.

Metodológicamente, en la mayor parte de estas investigaciones, se ha seguido una doble vía. La primera consistente en la variación estimular, o sea, en la modificación de la cantidad o intensidad de estímulos visuales o auditivos sobre el sujeto experimental para, pongamos por caso, comprobar su efecto en la actividad lingüística conociendo de antemano el grado de desarrollo y competencia disponible en cada una de las lenguas. Y esto en situaciones de laboratorio altamente controladas y con el uso de aparatos de gran precisión como lo pueden ser los taquiscopios (para el control en la presentación de estímulos visuales), los aparatos de escucha dicótica (para el control de la presentación de estímulos auditivos), los espectómetros (para el análisis de la elocución), .. y también los registros mediante EEG o resonancia magnética (para control de la actividad cerebral). La segunda vía, en este tipo de investigaciones sobre personas individuales, consiste en afectar a los sujetos experimentales a base de suministrarles algún tipo de fármaco, o someterlos a estrés y fatiga, para comprobar a continuación los efectos resultantes en la competencia en cada una de las lenguas disponibles. Gran parte de estos estudios tienen como finalidad averiguar el grado de equivalencia en la competencia en cada lengua, o la preferencia para un análisis perceptivo o semántico de los estímulos lingüísticos, o los tipos de interferencias que se producen entre las lenguas, o el efecto de la fatiga sobre la habilidad de uso en cada lengua, o las connotaciones emocionales sobre cada una de las lenguas, o la duplicidad o no de las redes semánticas, etc.

La mayoría de los estudios relativos a los trastornos en el uso de las lenguas se ha realizado en personas adultas bilingües o multilingües afectadas de afasias, y esto con una doble finalidad: por una parte, el interés por el propio estudio de la afasia utilizando a individuos tan excepcionales, estudiando sobre todo la pérdida y la recuperación diferenciada de las lenguas en el afásico; por otra, el interés en el estudio de la representación cerebral del lenguaje en personas que dominan más de una lengua.

Los estudios individuales de niños y niñas sin signos patológicos suelen llevarse a cabo mediante el procedimiento del estudio de casos. Como ya he indicado, un porcentaje muy elevado de estas investigaciones se ha realizado en hijos o niños cercanos a los psicolingüistas que han tratado de estudiar las fases o etapas del proceso evolutivo de la adquisición de diferentes lenguas en un mismo individuo. Los resultados que se han obtenido parecen suficientemente consistentes, pues en circunstancias similares los niños acostumbran a presentar las mismas características, o seguir las mismas etapas, en la adquisición de dos lenguas. También es frecuente el uso de los estudios longitudinales de uno o pocos niños y niñas durante largos períodos de tiempo.

En el caso de los niños con dificultades, por su excepcionalidad, se entiende que nos referimos a estudios individuales donde los objetivos se centran en conocer y analizar la adquisición y el aprendizaje de las lenguas, y de las ventajas e in-

convenientes de estos aprendizajes. Son investigaciones básicamente realizadas por neurólogos y psicólogos, que tratan de hallar respuesta a la pregunta de: ¿es mejor que estos niños aprendan una lengua y en una lengua, o no? También se ha investigado sobre la conveniencia de usar una o dos lenguas en las acciones educativas especiales destinadas a niños y niñas con trastornos del lenguaje en entornos bilingües (retraso del lenguaje, dislexias, etc.).

Aparte de los estudios con niños, los otros, los realizados con personas adultas, la mayoría de los cuales se llevan a término en individuos normales (sin signos de patología neurológica) consisten en investigaciones experimentales, estrictamente controladas, efectuadas en el ámbito del laboratorio, y con la finalidad de aportar conocimiento teórico sobre el lenguaje, sobre las formas de adquisición y de uso de diversas lenguas, sobre la representación cerebral del lenguaje, sobre la instauración de la primera y de la segunda lengua, etc. ...

INVESTIGACIONES SOBRE LOS EFECTOS DEL MULTILINGÜISMO Y DEL MULTICULTURALISMO. LOS ESTUDIOS SOCIALES DEL BILINGÜISMO

Otra cuestión, diferente de la tratada hasta ahora, es la relativa a las investigaciones que se sirven de colectivos (Grupo B) o de grupos determinados de personas (minorías étnicas, habitantes de zonas multilingües, ...) a diferencia de las que acabo de presentar en el apartado anterior y que se ocupaban de sujetos individuales.

Los estudios sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas que se han realizado en grupos o colectivos representan un ámbito muy particular de la investigación sobre las lenguas. En este caso las finalidades de los investigadores son finalidades de orden sociocultural y sociolingüístico. Pretenden hallar explicaciones relativas a la autoestima, a la adaptación social, a la asimilación cultural y lingüística, ... y cómo todo esto afecta de forma diferenciada a colectivos de emigrantes/inmigrantes, colectivos de lengua mayoritaria/minoritaria, colectivos de lengua de prestigio/lengua de poco prestigio, ... que se encuentran en situaciones bilingües o monolingües. O sea, tratan de estudiar las motivaciones de los grupos para integrarse o no en otras culturas, o las motivaciones o resistencias para aceptar la integración de otros colectivos (integración cultural y lingüística).

Estas investigaciones, aparentemente simples y sencillas, en realidad son muy complejas, mucho más que las realizadas en sujetos individuales y que acabo de exponer en el apartado anterior, pues suelen desarrollarse en lugares con signos evidentes de problemática sociocultural, y por tanto tienen mayor trascendencia social, mucha más que la que pueda tener el hecho de que un individuo bilingüe tenga o no instauradas las dos lenguas en el mismo hemisferio cerebral. A menudo, en los estudios sociales del bilingüismo se entremezclan problemáticas de carácter socioeconómico, sociopolítico y sociocultural. Generalmente, las conclusiones de estas investigaciones suelen proceder del análisis y la comparación de las apreciaciones y opiniones intergrupales en base a criterios lingüísticos, educativos, culturales, laborales, demográficos, económicos, etc.

De tal manera que, habitualmente, se utilizan métodos de investigación usuales en la investigación sociológica, como por ejemplo: los métodos de investigación etnográfica (las entrevistas o la observación), el método de encuestas ("survey"), o los cuestionarios de autoevaluación. Estos estudios se diferencian entre ellos por la finalidad que se proponen. Unos tratan de aportar datos censales para confeccionar estadísticas que reflejen situaciones y opiniones de las poblaciones y sirvan de consulta, pongamos por caso, para decisiones económicas, educativas, electorales, ... pero que, en definitiva, lo que hacen es aportar datos para luego ser interpretados y evaluados. Otros estudios pretenden algo más que todo esto, pretenden influir o modificar las actitudes sobre la aceptación o no de la diversidad sociolingüística, de la multiculturalidad, pretenden pues concienciar a los propios interesados, a los propios investigados, en el sentido de modular sus actitudes, acciones y prejuicios hacia otras personas o grupos de lengua y cultura diferentes.

Se trata de investigaciones de campo, posiblemente menos controladas y objetivas que las correspondientes al grupo anterior (Grupo A), a menudo con algunas dificultades metodológicas que, lejos de invalidar estos métodos, exigen mayor responsabilidad y sentido ético por parte de los investigadores para poder valorar adecuadamente los resultados.

LAS INVESTIGACIONES SOBRE LOS MÉTODOS DE EDUCACIÓN EN SITUACIONES BILINGÜES. LOS ESTUDIOS EDUCATIVOS DEL BILINGÜISMO.

Finalmente, en tercer lugar, veremos los tipos y las características de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de dos lenguas en niños y niñas en edad escolar (Grupo C).

Fundamentalmente, se trata de estudios comparativos entre métodos de enseñanza; estudios relativos a los niveles de competencia lingüística en cada una de las lenguas, y esto en base a variables como la edad, los niveles socioculturales, el prestigio de las lenguas, etc. y midiendo sus efectos sobre variables como la comprensión oral y lectora, y la expresión hablada y escrita. También se dispone de un número importante de trabajos, antiguas investigaciones, donde la variable dependiente resulta ser el coeficiente de inteligencia.

Recientemente, para mejorar la objetividad en la evaluación de los resultados del aprendizaje de las lenguas, se ha vuelto a criterios más clásicos como, por ejemplo, la velocidad lectora, la cantidad de producción oral o la corrección ortográfica en cada una de las lenguas. Se ha pretendido, y se sigue pretendiendo, contrastar la competencia lingüística en cada lengua en base a criterios elaborados como, por ejemplo, la comprensión o el análisis de contenido de las producciones escritas. Ahora bien, las dificultades que todo esto comporta, sobre todo cuando se comparan lenguas diferentes como el inglés y el francés (diferente estructura, diferente procedencia ...), ha evidenciado un retorno a patrones más clásicos y universales, criterios más fácilmente objetivables y comparables como los

que he expuesto antes, aunque estos patrones o criterios puedan no ser los mejores.

Por otra parte, se debe poner de relieve un reducido número de investigaciones que se han dedicado a estudiar las relaciones entre aprendizaje de las lenguas y rendimientos escolares generales, incluso específicos en materias con aparente poca relación con la lengua como pueden ser las matemáticas o la física.

Las investigaciones con escolares, principalmente en edades y niveles correspondientes a los primeros cursos, que indiscutiblemente agrupan la mayor parte de trabajos sobre el tema, son estudios que generalmente se han realizado en el marco escolar y que tienen una larga tradición, pues se iniciaron durante el primer cuarto del siglo XX y todavía persisten.

La producción de estudios sobre los resultados de la enseñanza de dos lenguas se explica por diversas razones de las que destacaré cuatro:

- El progresivo aumento de la tasa de escolarización desde el inicio de este siglo.
- Las migraciones que se han producido por razones bélicas y económicas.
- El crecimiento de las reivindicaciones de las minorías, y las crisis de los macroestados.
- Las divergencias en las acciones políticas ante la presencia de lenguas diferentes. Así, el espectro de las políticas educativas abarca desde unos estados donde se ha promovido la asimilación/homogeneidad (todos en una sola lengua), hasta otros estados donde se ha promovido el respeto a la diversidad lingüística (facilitar el entendimiento entre todos sin renunciar a ninguna lengua). Las diferencias en las opciones políticas han estimulado la realización de investigaciones en este sentido.

Los motivos que expongo (un mayor número de población escolarizada, una mayor presencia de diversidad cultural e idiomática, una mayor conciencia étnica de las minorías, y una mayor importancia de las políticas educativas) son suficientemente decisivos e importantes para promover la producción de estudios sobre el tema de cómo hay que tratar el fenómeno de las lenguas en la educación. Los estudios que se han hecho, y se siguen haciendo, proceden prácticamente de todo el mundo, más frecuentemente de estados donde tratan de respetar los derechos humanos, y naturalmente de estados donde, por la razón que sea, se hallan presentes dos o más lenguas.

Es enorme la producción de trabajos relativos al bilingüismo, biculturalismo, multilingüismo, multiculturalismo, educación en dos lenguas, etc. probablemente de las producciones más extensas en el ámbito educativo junto a los temas relativos a educación especial. Una simple consulta a bases de datos sobre temas educativos nos permite comprobar esta afirmación.

ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA EN DOS LENGUAS

En estas investigaciones, como ya he indicado, generalmente se trata de establecer relaciones causales entre las características lingüísticas de los escolares y, por ejemplo, su coeficiente intelectual o su competencia lingüística en cada una de las lenguas. Sin embargo, algunos estudios tratan de estudiar si es posible que exista una causalidad inversa, o sea, se interesan por conocer en qué medida los coeficientes intelectuales facilitan o dificultan el desarrollo y el aprendizaje de las lenguas. También se ha estudiado las relaciones entre las características lingüísticas, entre la competencia lingüística en cada lengua, como consecuencia de aplicar determinados modelos de enseñanza en dos lenguas (métodos de educación bilingüe). Igualmente se ha estudiado el efecto de la clase social ante los resultados de los programas de educación bilingüe. Y en menor medida se han realizado sugerentes estudios sobre las relaciones entre el aprendizaje precoz de dos lenguas y las aptitudes perceptivas y discriminatorias, o sobre los rendimientos escolares en materias no estrictamente lingüísticas.

A menudo, en estos estudios, hallamos algunos inconvenientes metodológicos. En esta ocasión quiero referirme a dos tipos de inconvenientes. El primero, relativo a la selección, o sea, a la elección de las muestras o de los grupos de alumnos que participan en las investigaciones. En muchos casos, la selección afecta negativamente a la validez de los resultados. En ocasiones, se trabaja con muestras inadecuadas (para las finalidades que se pretenden): reducido número de casos, escasa representatividad, presencia de variables extrañas y no controladas que afectan a la muestra, deficientes descripciones de las características de la muestra, ... El segundo se refiere a los instrumentos que se hacen servir para medir las variables dependientes y, en algunos casos, los que se hacen servir para determinar las variables independientes. La problemática en torno a los instrumentos de medida se puede polarizar atendiendo, por una parte, a los «instrumentos convencionales» y, por otra, a los instrumentos «ad hoc» (expresamente elaborados para la ocasión). Los primeros, generalmente tests o pruebas para medir la capacidad intelectual o el desarrollo perceptivo o la habilidad lingüística, acostumbran a hacernos dudar de la equivalencia real entre la forma del test para una lengua y para la otra, o bien de la adecuada fiabilidad y objetividad del test cuando es de procedencia extranjera y se ha tenido que traducir. Los segundos, los instrumentos expresamente elaborados por los investigadores para aplicarlos en una situación concreta, se elaboran debido a la inexistencia o insatisfacción de las pruebas convencionales; entonces los investigadores se ven obligados a confeccionar unos materiales para medir los resultados de las variables dependientes. La correcta construcción de estos tests o pruebas comporta un proceso muy laborioso; y en muchos casos sólo resulta útil para una situación concreta, aquella para la cual se crearon estos instrumentos. A veces, en las investigaciones sobre la educación bilingüe se estudian precisamente aquellas variables que más fácilmente podemos medir (para las que disponemos de instrumentos de medida comercializados) y se dejan de estudiar aquellas otras variables que si bien pudieran parecernos más sugerentes o relevantes comportan una gran complejidad técnica.

Así pues, si nos inclinamos por la confección de pruebas «ad hoc» deberemos ser pacientes y exigentes en su elaboración y prudentes en su aplicación, pues cualquier error en los instrumentos atentará contra la correcta interpretación de los resultados y de las conclusiones; pero, contrariamente, si nos inclinamos por el uso de instrumentos convencionales, esto limitará muchos de nuestros objetivos e intenciones, pues, estos instrumentos sólo nos servirán para medir aquello que miden, ya que a menudo no fueron confeccionados para situaciones como las que pretendemos estudiar, lo cual limita el alcance de las conclusiones.

En general, las investigaciones educativas sobre la enseñanza de dos lenguas en la escuela, como muy bien sabemos, agrupan sus conclusiones en torno a defender el monolingüismo en la escuela, bien sea en la L1 o en la L2 o la lengua mayoritaria o la minoritaria, o por el contrario recomiendan el bilingüismo en alguna de las diversas modalidades que se contemplan en los modelos de educación bilingüe. Y es posible que cada tipo de recomendaciones, aunque diferentes, sean correctas ya que proceden y corresponden a situaciones y grupos humanos diferentes, y cambiantes, que en el transcurso del tiempo pueden dar credibilidad a planteamientos distintos de aquellos que en un momento dado parecían los más adecuados. También, la revisión de los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza y la educación en dos lenguas, nos permite ver como todos los intentos por llegar a conclusiones generalizables se fundamentan en reduccionismos inútiles, incluso peligrosos, y esto debido a la enorme variabilidad de las variables que se tratan: los individuos, los contextos, las formas de aprendizaje de las lenguas, las diferentes consideraciones que tiene cada lengua, etc.

La problemática metodológica en estas investigaciones sobre alumnos que siguen programas de enseñanza en dos lenguas suele ser la siguiente: En muchos estudios que no disponen de las características precisas para llegar a un tipo de conclusiones propias de la investigación nomotética, se intenta forzar o ignorar la validez para hacer ver que las conclusiones tienen cierta capacidad generalizadora y predictiva; y esto, en ocasiones, debido a la fascinación que los modelos tradicionales provocan en muchos investigadores, modelos procedentes del paradigma positivista que aplican sofisticados diseños experimentales con rigurosos controles sobre la validez y, así, permiten alcanzar y formular brillantes conclusiones, entendiendo por brillantes conclusiones el descubrimiento de leyes que explican, en este caso, el aprendizaje y los resultados escolares en dos lenguas, y que tienen capacidad predictiva y una alta confiabilidad estadística.

En realidad, la mayoría de estudios sobre la enseñanza en dos lenguas no superan el nivel de lo que se denomina estudios cuasi-experimentales, con las consecuentes limitaciones, por más que se procure revestir a estas investigaciones mediante el uso de estrategias y técnicas propias de la investigación experimental.

A MODO DE CONCLUSIONES

En resumen, muchas veces, en educación, bajo la apariencia de estudios experimentales nos encontramos con estudios cuasi-experimentales, estudios ex-post-facto, estudios longitudinales, ... que difícilmente sobrepasan el nivel de los estudios descriptivos, lo cual nunca debería ser entendido como un error o un problema ni lo quiero destacar de forma desfavorable o despectiva —sino todo lo contrario— salvo cuando se intenta forzar o sobrepasar su alcance y revestirlos artificialmente con características de tipo nomotético. Contrariamente, los métodos descriptivos son métodos plausibles y recomendables cuando sabemos aceptar sus limitaciones y las características propias de este tipo de investigación, la investigación idiográfica.

Todo esto nos obliga a hacer algunas precisiones críticas, algunas reflexiones, que nos pueden ser útiles tanto para el diseño de futuras investigaciones como para la valoración que podamos hacer de investigaciones ya realizadas.

Así, cada modelo de investigación se corresponde y resulta útil para estudiar unos tipos de problemas, para aplicar unas determinadas estrategias metodológicas, y para pretender alcanzar determinadas finalidades. Esto no quiere significar que algunos métodos apropiados para investigaciones sobre sujetos individuales con la finalidad, por ejemplo, de producir conocimiento teórico sobre el procesamiento de la información humana, o algún método propio de la investigación etnográfica como la observación, ponga por caso, no puedan utilizarse en investigaciones sobre métodos de enseñanza o de educación bilingüe. Pero sí que hemos de convenir que cambiará el tipo y el alcance de las conclusiones si se usan modelos de investigación de determinada naturaleza para aplicarlos al estudio de problemas y situaciones extrañas al propio método.

Cada proyecto de investigación adopta las estrategias metodológicas que considera más adecuadas en función del modelo conceptual que lo fundamenta. La ausencia de un modelo conceptual previo (sobre la naturaleza de la propia investigación) comporta que muy probablemente el análisis y la posterior revisión de la interpretación de los datos sea imprecisa y dudosa.

Actualmente, los modelos de investigación se encuadran en los paradigmas positivista, interpretativo y crítico. El modelo metodológico que en cada caso se adopte condiciona o determina los procedimientos que se harán servir en cada investigación. Cada modelo dispone de una concepción diferente de lo que es investigar y de aquello para lo que sirve la investigación. Esto comporta que puedan hacerse algunas recomendaciones en el sentido de tratar de escoger los métodos de investigación sobre las lenguas en base a criterios como los siguientes:

1. No hay que limitarse a «copiar» (extrapolar) simplemente métodos propios de otros ámbitos de la investigación. Los métodos no tienen ningún valor por sí solos, debemos entenderlos como estrategias planificadas para tratar de confirmar hipótesis o para acceder a la producción de conocimiento que guiará acciones futuras. Los métodos son eficaces cuando son adecuados para las finalidades pretendidas. No hay métodos mejores o peores sino métodos adecuados o inadecuados.

2. No hay que extralimitar los diseños ni el alcance de los resultados para llegar, a cualquier precio, al carácter nomotético de la investigación. Exagerar la relevancia de las conclusiones sólo conduce a hacer dudar de todo el proceso de investigación y a provocar el recelo sobre el trabajo realizado y sobre sus autores.
3. En aquellos estudios donde es posible, hay que procurar evitar o disminuir donde sea posible el «distanciamiento» entre investigadores y los hechos investigados. O sea, se debe aproximar a los protagonistas de la investigación (alumnos, maestros, padres, ...) a situaciones de reflexión y de metaanálisis sobre los procesos y las estrategias que siguen en el aprendizaje y en el uso de dos lenguas, y esto aprovechando planteamientos procedentes de la evaluación formativa, de la investigación interpretativa y de la investigación-acción. Los efectos prácticos de una investigación deberían empezar a apreciarlos los propios investigados.
4. Finalmente, sólo me queda destacar el interés que acostumbran a tener estas reflexiones no tanto sobre los tipos y los resultados de las investigaciones, sino sobre las bases de donde proceden estos resultados o sobre las consideraciones metodológicas que guían los procesos de los estudios, cuestiones a menudo descuidadas o quizá contempladas acríticamente que, en ocasiones, pueden desbaratar la significación o la trascendencia de las investigaciones que con tanto esfuerzo realizamos. De vez en cuando es útil reflexionar sobre la naturaleza de nuestras investigaciones, sobre nuestro concepto de qué es investigar, y también sobre el valor social de la investigación.

El curriculum lingüístico en los programas vigentes y en el DCB gallego de educación infantil: propuestas y valoración

Eduardo J. Fuentes Abeledo y Mercedes González Sanmamed

Introducción

Estamos viviendo en España un proceso de Reforma de la enseñanza que abarca múltiples ámbitos. La reforma curricular quiere ser uno de los ejes del cambio para lograr una mejora cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares. En nuestra opinión es necesario profundizar en el debate sobre los nuevos currícula presentados estableciendo comparaciones con los aún vigentes, atendiendo a las implicaciones que éstos han tenido en la práctica escolar y obteniendo conclusiones para no caer en nuevos errores.

En este trabajo no nos referimos a cuestiones generales relacionadas con el modelo curricular adoptado para los currícula vigentes ni para las propuestas de Diseño Curricular Base, sino que abordaremos aspectos relacionados con el tratamiento dado al campo lingüístico en los «Programas de Educación Preescolar» de la Xunta de Galicia que rigen en la actualidad y en el «Diseño Curricular Base de Educación Infantil» presentado por la Administración Educativa Gallega. Analizaremos determinados puntos cruciales para desvelar aspectos de la política curricular respecto a la normalización lingüística del gallego, reflejada en documentos

que inciden más directamente en la práctica de los profesionales que trabajan en una etapa que comprenderá, según la LOGSE, desde los 0 a los 6 años, y en la que decisiones respecto a la lengua vehicular de uso cotidiano en el aula y al tratamiento de cuestiones relacionados con la lecto-escritura adquieren gran relevancia.

El marco normativo lingüístico en Galicia

Muy brevemente queremos destacar algunos aspectos recogidos en las directrices legales básicas (Ley de Normalización Lingüística —LNL— y Decreto 135/1983-D-135, fundamentalmente) que deberían incidir en gran medida sobre las propuestas curriculares para la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma Gallega:

- La oficialidad del gallego y el castellano en la enseñanza, —aunque la consideración de la primera como lengua propia de Galicia parece que le otorga cierta preferencia.
- Generalización de la enseñanza del gallego a todas las etapas de la enseñanza no universitaria
- En la «primera enseñanza» la lengua vehicular será la materna del alumno (de acuerdo con la LNL, art.13.1.), especificándose para «Preescolar y Ciclo Inicial» que los profesores usarán en clase la lengua materna «predominante entre los alumnos» (según el D-135, art.2.2), aunque respetándose siempre el principio de compensación a través de la enseñanza paralela de la segunda lengua correspondiente.

Los «Programas de Educación Preescolar» de la Xunta de Galicia

Si como hemos analizado en otro lugar (Fuentes, 1986), los «Programas Renovados» del MEC para el nivel de Preescolar han ejercido notable influencia entre el profesorado gallego, al elaborarse la mayor parte de los materiales curriculares a partir de dicha propuesta y ésta se caracteriza por presentar importantes lagunas, por recomendar actividades escasamente lúdicas y sugerentes y por estar excesivamente centrados en los procesos relacionados con la lecto-escritura en lo que se refiere al curriculum lingüístico; los denominados «Programas de Educación Preescolar» de la Xunta de Galicia, aún vigentes y publicados en 1985, ofrecieron algunas innovaciones positivas, pero no contribuyeron a propiciar el respeto a la legislación sobre la normalización lingüística del gallego ni ofrecieron prescripciones ni orientaciones básicas respecto a cuestiones a las que todo curriculum propuesto por la Administración debe responder atendiendo a las peculiaridades de Galicia.

En primer lugar, llama poderosamente la atención la ausencia de comentarios sobre la situación socio-lingüística en la Comunidad Autónoma. En el área de

«Lenguaje» no aparece tampoco ninguna referencia a las dos lenguas en contacto en Galicia: el castellano y el gallego. Resulta en este sentido absolutamente decepcionante, teniendo en cuenta la trascendencia que la lengua posee en la configuración de la propia personalidad de Galicia y su incidencia en la escuela y la situación de discriminación lingüística que produce, en un marco claramente diglósico, la carencia de un curriculum especialmente diseñado para afrontar las distintas situaciones socio-lingüísticas. El área de «Lenguaje» se estructura en cuatro bloques:

1. Percepción y comprensión.
2. El lenguaje como medio de comunicación y estructuración del pensamiento.
3. Introducción a los aspectos literarios del lenguaje.
4. Prelectura y Prescritura.

Al no distinguirse entre lengua castellana y lengua gallega no caben más que interpretaciones. Puede suponerse como defienden Sobrado et al. (1986) que el documento oficial se refiere a ambas en abstracto. Sólomente se alude en el apartado de «metodología» a que se debe pasar de la lengua materna a la segunda lengua de forma paulatina, sin referencia alguna a las dos lenguas oficiales ni otras consideraciones sobre intervención educativa.

Sin embargo, la Dirección General de Política Lingüística de la Consellería de Educación aprobó con anterioridad a los Programas comentados, en sesión celebrada el día 3 de agosto de 1983, los denominados «Programas de Lengua y Literatura gallegas para los Niveles de Preescolar y EGB». La publicación de este documento se realizó en 1984. Destacamos algunos aspectos señalados en la Introducción:

- Los objetivos del área de «Lengua», no se limitan a un tiempo específico, sino que comprenden todas las actividades desarrolladas a lo largo de la jornada escolar.
- El profesor debe tener presente en todo momento el aspecto socio-lingüístico de la sociedad gallega y las características destacadas del lugar en el que se desarrolle su labor docente.
- Se debe partir del habla dialectal de la zona, respetando las peculiaridades de la misma, aunque con respecto a la escritura, se deben introducir paulatinamente las soluciones normativas, junto a las utilizadas habitualmente con los pequeños.
- La expresión oral debe ocupar un lugar privilegiado entre las actividades diarias.

Los bloques temáticos que comprenden estos Programas de Lengua Gallega son los siguientes:

1. Comprensión y Expresión.
2. Preparación para la Lectura y la Escritura.

3. Morfosintaxis.
4. Técnicas de Trabajo.

Ni en los «Programas de Educación Preescolar» (1985), ni en estos «Programas de Lengua y Literatura Gallegas» (1984) se alude a la relación entre ambos, reflejándose si comparamos los listados de bloques temáticos y sin entrar en mayores detalles una evidente descoordinación. Pensamos que la ambigüedad e indefinición, la descoordinación y la existencia de solapamientos en las preguntas oficiales no han propiciado tratamientos pedagógicos adecuados en el marco de una situación sociolingüística con un componente diglósico destacado. La escueta referencia en los Programas de 1985 a «pasar paulatinamente a la que es la segunda lengua para el niño» (p. 413), no se acompaña de ningún otro tipo de consideración y a diferencia de otras Comunidades con lengua propia, ni siquiera se hacen referencias a posibles modelos o sistemas a aplicar según las características sociolingüísticas específicas del alumnado. Se deja exclusivamente en manos de los docentes, sin ningún tipo de orientación, la toma de decisiones en las distintas situaciones que existen. Esto da lugar a inadecuadas intervenciones educativas. Los alumnos gallego-hablantes son los más perjudicados por la tendencia del profesorado a usar la lengua castellana en el ámbito académico del aula. No olvidemos como muestran los resultados de diversas investigaciones recientes, que el «uso ampliamente mayoritario del castellano y la marginalidad del uso del gallego en la praxis docente parece indicar que el castellano sigue siendo, en general, la única lengua normal del curriculum» (Rubal et al., 1990, p. 111) y que en Galicia «no está superada, ni siquiera a nivel de profesorado, la cuestión diglósica» (Cajide et al., 1990, p. 51).

Los programas de Preescolar (1985) no dejan claramente explícita y definida la obligatoriedad de utilizar la lengua materna de los alumnos o la mayoritaria dentro del aula como lengua vehicular. Las referencias al respecto que aparecen en el apartado de «Metodología», han dado lugar a múltiples interpretaciones en la práctica, y en todo caso la ausencia de una adecuada planificación ha impedido en muchos casos el cumplimiento del derecho de los gallegos-hablantes a recibir una enseñanza en su propia lengua en las condiciones que estipula la legislación.

Desde un conocimiento realista del funcionamiento de los centros de Educación Infantil en Galicia y en función de los datos con que contamos sobre el pensamiento y la acción del profesor de estos niveles (Fuentes, 1986), de la importancia que se concede al idioma gallego por parte del profesorado (Cajide et al., 1990), y de la praxis lingüística docente (Rubal et al., 1990) entre otros, nos advierten del peligro que pueden suponer ciertas omisiones en documentos generales de carácter curricular. En el bloque de Prelectura y Preescritura de los programas de 1985, no se señala como obligatorio que las actividades, tanto las propiamente preparatorias como aquellas otras dirigidas al aprendizaje sistemático de la lectura y escritura por parte de los alumnos «maduros», se realicen en la lengua materna del alumno. Ni siquiera se hace referencia a la conveniencia de que se haga así. La realidad es que no pocas ocasiones, los profesores incluso expresándose en gallego respetando la lengua materna de sus alumnos, utilizan el castella-

no para la enseñanza de la lecto-escritura, en algunos casos sin conciencia de la repercusión de estas actuaciones sobre los propios alumnos (Fuentes, 1986). En una investigación subvencionada por la Dirección General de Política Lingüística de la Consellería de Educación y cuyos resultados también han sido publicados por la misma Dirección General (Cajide et al., 1990), los apartados en los que se ofrecen datos de las respuestas del profesorado relacionados con el cumplimiento de la legislación y la adaptación de la enseñanza del gallego a la realidad social del niño, arrojan resultados realmente preocupantes que enfatizan en mayor medida la necesidad de una mayor definición de los aspectos prescriptivos en los documentos curriculares habitualmente manejados por los docentes. Con respecto al primer punto del equipo de investigación concluye que existe «más una diversidad en el cumplimiento de la legislación que un buen cumplimiento» (p.45), y con respecto al segundo que «la adaptación a la realidad socio-lingüística es más bien mediana que buena o muy buena» (p.46). Además de también la atención a las variables socio-geográficas y de tipo de centro se revelan dos aspectos que consideramos de extrema gravedad: es en los centros ubicados en el medio rural, y en los centros públicos y privados concertados en los que peor se cumple la legislación, es decir, en los centros en los que se da en mayor grado la presencia de alumnos cuya lengua materna es el gallego.

Otro aspecto que conviene destacar es que las instancias tanto públicas como privadas que pueden impulsar o se dedican específicamente a la producción de material didáctico no han facilitado que los profesores diseñen y desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje en gallego. La relevancia del hecho de la escasez de material para posibilitar la normalización del gallego en la etapa de Educación Infantil, no ha de ser desdeñada ateniéndonos a la tradicional dependencia de muchos docentes de los materiales curriculares elaborados sobre todo por las editoriales.

El «Diseño Curricular de Educación Infantil» de la Xunta de Galicia

El modelo seguido para la presentación de las propuestas curriculares de DCB de Educación Infantil difiere notablemente de los anteriores Programas. Se opta por un mayor grado de apertura, estableciéndose objetivos generales de etapa y objetivos generales de área. Las áreas son tres:

1. Descubrimiento de sí mismo.
2. Entorno socio-natural.
3. Expresión y comunicación.

Dentro de cada una de ellas se establecen varios bloques. Los aspectos más íntimamente ligados con la lengua se tratan en el área de «Expresión y Comunicación» y sobre todo en el bloque 2 titulado «Expresión oral» y en el bloque 6 denominado «Aproximación a la lecto-escritura». En el apartado de «Orientaciones» se abordan cuestiones referidas a los distintos bloques. Cada bloque de contenidos no va acom-

pañado de objetivos propios como ya señalamos ni tampoco actividades modelo. Los contenidos se agrupan en tres categorías: a) Hechos y conceptos; b) Procedimientos; c) Actitudes, valores y normas, respondiendo a grandes rasgos a lo estipulado en el «Marco curricular» para la Reforma Educativa en Galicia. La presentación de la propuesta curricular, al seguir un modelo diferente al utilizado para los «Programas de Preescolar», dificulta el establecimiento de comparaciones, sobre todo por el distinto grado de concreción. Un análisis exhaustivo que no se corresponde con el objetivo de este trabajo, implicaría en primer término analizar con detalle las diferencias de los modelos y las consecuencias que esto conlleva para la lectura crítica de aspectos sobresalientes del curriculum lingüístico.

La consideración de la etapa de «Educación Infantil» (0-6 años) con entidad propia, impulsó a las redactoras el establecimiento de siete objetivos generales de etapa entre los que destacamos cara al análisis de las propuestas lingüísticas, las referencias a la necesidad de favorecer que los alumnos desenvuelvan una autoimagen positiva y sus capacidades expresivas y creativas así como «reforzar (...) procesos de codificación y decodificación y la retroalimentación lenguaje-pensamiento» (p.13). Debemos subrayar además la presencia de un objetivo de «promoción» de la curiosidad y estima por la lengua autóctona, sin referencia alguna a la «promoción» de su empleo.

En el bloque «Expresión oral» (p. 60-62), destacamos en cuanto a hechos y conceptos la referencia a la «cultura oral del grupo social al que pertenece el niño y a su correspondencia en cuanto a los procedimientos («comprensión y aprendizaje de textos de la cultura popular») y a las actitudes («interés por el aprendizaje de las manifestaciones orales de carácter popular ...»). De las orientaciones referidas a este bloque subrayamos la importancia dada al entorno del niño y a las recomendaciones para que los profesores estimulen su autoconfianza con actitudes de aceptación y ayuda huyendo de las correcciones directas.

La misma denominación del bloque de contenidos número seis «Aproximación a lecto-escritura», nos da pistas para conocer la postura respecto a la polémica cuestión del tratamiento de la lectura y la escritura. Se hace hincapié en el largo camino a recorrer por el alumno para acceder a los códigos convencionales con atención a la necesaria estructuración del esquema corporal, coordinación de movimientos, etc. Igualmente, hay que destacar como positivas las referencias sobre la conveniencia de una intervención educativa que haga conscientes a los niños de que la lengua escrita es un medio de comunicación y disfrute.

Las «orientaciones» para este bloque comienzan con una afirmación enormemente clarificadora: «La escuela Infantil no considera entre sus objetivos la adquisición de la lectura y la escritura, pero sí el desenvolvimiento de las capacidades que posteriormente hagan posibles tales adquisiciones» (p.79).

La ausencia de una mínima referencia al aprendizaje sistemático del código lecto-escritor en la etapa de Educación Infantil, parece querer reflejar un posicionamiento a favor de no adelantar este aprendizaje y limitar la práctica extendida de trabajar a fondo la lectura y escritura.

Desde nuestro punto de vista la mayor deficiencia de DCB gallego es justamente la ausencia de un curriculum «adaptado» a la realidad autóctona. Nos en-

contramos de nuevo con afirmaciones generales que precisan de contextualizaciones. Así, no aparecen referencias al aspecto lingüístico de nuestra Comunidad ni a la necesidad de utilizar la lengua materna de los alumnos como vehículo de comunicación cotidiana. Es bien cierto que en otro documento denominado «Marco Curricular» (propio para la etapa de Educación Infantil), en el apartado cinco («A comunidade»), basándose en lo descrito en el documento denominado «Marco Curricular» de la Reforma Educativa en Galicia, en el «DCB de Lengua Gallega» y en la «Ley de Normalización Lingüística», se aconseja el empleo del gallego como lengua vehicular «siempre y cuando exista acuerdo con los padres/madres y se garantice la coherencia de todo el personal del centro a lo largo de toda la etapa (tanto en lo referido a las actitudes, como a los materiales empleados con los niños/as)» (p. 46). Teniendo en cuenta que el documento «Marco Curricular de Educación Infantil» no se presenta conjuntamente con el DCB, y que en todo caso remite a otros documentos, y considerando las peculiaridades socio-lingüísticas de Galicia, el tratamiento que se da en muchas escuelas al tema de la utilización de las lenguas castellana y gallega, el hecho de la presencia del gallego como lengua de enseñanza «territorialmente invertebrada y curricularmente discontinua» (Rubal, 1987), el nivel de cumplimiento de la legislación, las actitudes y creencias del profesorado (Cajide et al., 1990, Fuentes, 1986 y Rubal et al, 1990), parece de todo punto necesario que el DCB aborde estos temas y lo haga con cierto detalle y posicionamiento claros. El párrafo transcrito anteriormente del «Marco Curricular de la Educación Infantil» puede servir de espléndida defensa para quienes, por ejemplo, escudándose en la escasez de materiales en gallego utilice el castellano como lengua vehicular con alumnos que tienen el gallego como lengua materna. La referencia a la necesidad de «coherencia de todo el personal del centro» no parece muy afortunada como exigencia absoluta para poder emplear el gallego como lengua vehicular. Los profesionales de la Educación infantil deben velar fundamentalmente por el desarrollo personal, social y cultural de los niños. La lengua materna tiene un papel de extraordinaria importancia en este desarrollo, por lo que a nuestro entender será el propio «personal del centro» quien tendrá que adaptarse a las necesidades y peculiaridades socio-lingüísticas de los alumnos. Curiosamente, el primer objetivo general de la etapa según el DCB gallego es: «Favorecer el desenvolvimiento de una autoimagen positiva en el niño (...) y la confianza en sus propias posibilidades expresivas y creativas» (p.12).

Si no partimos de la lengua propia del niño en situaciones como las que se dan habitualmente en las comunidades gallego-hablantes en Galicia, creemos difícil desarrollar esa «autoimagen positiva» y que se despierte la confianza en sus propias posibilidades. Todos estos aspectos deberían aparecer bien explícitos en un DCB cuya existencia se justifica por la necesidad de adaptación a las peculiaridades de la Comunidad Autónoma y que se supone debe propiciar una mejora de la calidad de la enseñanza superando las deficiencias de propuestas como los «Programas Renovados» del MEC y los «Programas de Preescolar» autonómicos.

Consideraciones finales

Los currícula autonómicos comentados, abogan por una etapa educativa para niños menores de seis años con entidad propia. Los «Programas» de 1985, presentan mayor atención que documentos curriculares anteriores a la necesidad de actividades previas a la lecto-escritura, pero no se manifiestan sobre cuestiones básicas imprescindibles en el contexto gallego. El DCB de 1989, responde globalmente a los planteamientos que el Libro Blanco para la Reforma Educativa (MEC, 1989) establece para la Educación Infantil, y apuesta por el no adelantamiento de aprendizajes como la lectura y la escritura recomendando el desarrollo de las capacidades que posteriormente posibiliten tales adquisiciones y destaca la necesidad de trabajar la expresión oral y en general el lenguaje, entendido como instrumento de comunicación y elemento fundamental de la estructuración del pensamiento. Sin embargo, la ausencia de referencias a la realidad socio-lingüística gallega, las carencias en cuanto a la «adaptación» a esa realidad y la falta de orientaciones para un profesorado que debe enfrentarse a situaciones conflictivas ponen en entredicho el DCB gallego, al menos en cuanto a las cuestiones de índole lingüística. Si como señala César Coll (1988), el curriculum tiene una función normativa o prescriptiva y también orientadora en el sentido de ser un instrumento al servicio del profesor, un curriculum pensado para Galicia debe exponer con claridad las opciones generales para adaptarse a la realidad gallega, tanto a nivel prescriptivo como orientativo. De lo contrario creemos que es discutible la necesidad de elaborar un curriculum propio para diferenciarse con respecto a la propuesta del MEC. Y no olvidemos que el documento más operativo para el profesorado a la hora de elaborar sus Proyectos Curriculares de Centro y sus Programaciones es justamente el DCB.

Referencias bibliográficas

- CAJIDE, X. et al. (1990): *Modelos de ensino bilingüe axeitado á realidade galega*. Xunta de Galicia, Consellería de Educación. Dirección Xeral de Política Lingüística, Santiago.
- COLL, C (1988): «El papel del curriculum en el proceso de reforma de la enseñanza: sugerencias para el debate». En HUARTE, F. (coord.): *Temas actuales de Psicopedagogía y Didáctica*. Actas II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Narcea.
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E CULTURA (1984): *Programas de Lingua e literatura Galegas para os niveis de Preescolar e EXB* Santiago de Compostela, Velograf.
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E CULTURA (1985): *Programas de Educación Preescolar*. Santiago de Compostela, Velograf.
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E CULTURA E O.U. (1989): *Marco curricular. Reforma Educativa de Galicia*. Santiago de Compostela Gabinete de Estudio para la Reforma Educativa.
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E O.U. (1989): *Educación Infantil. Diseño curricular Base*. Santiago de Compostela, Gabinete de Estudio para la reforma Educativa.
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E O.U. (1989): *Educación Infantil. Marco Curricular*. Santiago de Compostela, Gabinete de Estudio para la Reforma Educativa.
- FUENTES ABELEDO, E. (1986): *El pensamiento didáctico del profesor de Preescolar. Un estudio cualitativo en la provincia de Orense*. Memoria de Licenciatura, Departamento de Didáctica y Organización escolar, Universidad de Santiago de Compostela.
- MEC (1980): «Programas Renovados de Preescolar y Ciclo Inicial». Madrid, Vida escolar, nº 208.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- RUBAL, X. (1987): «Situación actual y perspectivas de la Educación Bilingüe en Galicia». En SIGUAN, M.: *Lenguas y Educación en Europa*. Barcelona, PPU.
- RUBAL, X et al. (1990): «A situación do proceso de normalización lingüística no ensino». En *A Educación en Galicia (Informe 0), Problemas e perspectivas*. ICE da Universidade de Santiago, Santiago de Compostela.

C.P. Sant Miquel: enseñar en catalán, una experiencia positiva

Josep Gómez i Andrés y Cristina Herrando i Nebot

De una extensión de 6.90 km², el municipio de Cornellà de Llobregat es uno de los más pequeños de la comarca del Baix Llobregat.

Su gran crecimiento humano, totalmente desmesurado en el tiempo y el espacio, provocó el nacimiento de nuevos barrios donde se instalaron los recién llegados.

A continuación tenéis algunos datos que ilustran esta situación:

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN

1900.....	2.197
1920.....	3.732
1940.....	8.214
1950.....	11.473
1960.....	24.714
1970.....	77.314
1975.....	91.739
1981.....	91.563

LUGAR DE ORIGEN

Cataluña	44.5%
Andalucía	29.4%
Extremadura.....	7.2%
Castilla.....	6.1%

HISTORIA DEL CENTRO

El Colegio Público Sant Miquel se encuentra situado en el barrio Pedró. Está formado por 16 unidades de EGB y 6 de Preescolar. El claustro lo componen 26 profesores de los cuales el 55% son catalanoparlantes de origen.

En colaboración con el claustro funciona la Asociación de Padres de Alumnos que está formada por la totalidad de las familias de nuestro centro.

El centro se fundó el año 1955 por la Parroquia San Miguel como «Escuela Nacional de Patronato». Con la Ley General de Educación de 1971, desapareció esta tipología de centros y éste, se convirtió en una escuela subvencionada.

El curso 74/75, la Parroquia, regentada por un grupo de sacerdotes progresistas, encargó la gestión del centro a un equipo de profesores interesados en la renovación pedagógica y una enseñanza arraigada en Catalunya.

Por voluntad del equipo de maestros y de la Asociación de Padres, en el año 1975, se creó el Consejo de Escuela, a quien la Parroquia le concedió una autonomía de gestión plena.

Este Consejo estaba formado por todos los estamentos representados en el centro: padres y madres, maestros, asociaciones de vecinos, Ayuntamiento y la Parroquia. Su primer objetivo fue realizar todas las gestiones necesarias con el fin de conseguir la transformación del centro en un centro público.

El año 1976 se creó el COL·LECTIU D'ESCOLES PER L'ESCOLA PÚBLICA CATALANA (CEPEPC) y nuestro centro colaboró con gran entusiasmo en su constitución.

Este colectivo agrupaba unas 80 escuelas de Catalunya. Después de unos cuantos años, el colectivo consiguió que, en 1983, el Parlament de Catalunya aprobara una ley que permitiese la integración de estos centros en la red de centros docentes públicos de la Generalitat de Catalunya.

Finalmente, el día 1 de abril de 1986, el centro se convirtió en Col·legi Públic Sant Miquel, de Cornellà de Llobregat.

UNA ESCUELA CATALANA EN CORNELLÀ

Observando los datos de la gráfica de la evolución de la población de Cornellà, podemos ver como alrededor de los años 70 llegó un número importante de habitantes, especialmente procedentes de Andalucía y Extremadura.

En nuestra población, en aquellos años, se dio una importante implantación del movimiento obrero y de importantes núcleos sociales implicados en la lucha

antifranquista. Paralelamente, los padres pedían el aumento de la presencia del catalán en las escuelas.

Para desarrollar los principios que fundamentan el Proyecto Pedagógico de nuestro centro y para satisfacer dichas demandas sociales, los principios de ESCOLA CATALANA, enmarcaron nuestro trabajo desde el primer momento.

Así, desde el curso 74/75, el catalán ha sido un idioma presente en nuestro centro. En primer lugar, introducimos canciones populares catalanas, más tarde vinieron poemas y la celebración de las fiestas tradicionales catalanas y más tarde ya empezamos con las primeras clases en catalán.

Los poquísimos alumnos catalanoparlantes que había por aquel entonces en nuestro centro, alrededor del 3%, veían como su lengua era utilizada en la escuela. Las comunicaciones a los padres empezaron a hacerse de forma bilingüe, los carteles de la escuela se hicieron en catalán, ...

Durante el curso 75/76, se inició un proceso de discusión con los padres sobre los principios que enmarcaban el Proyecto Educativo del Centro y hubo acuerdos unánimes en los aspectos de catalanidad y de relación del centro con el entorno. De hecho, los padres manifestaron una absoluta confianza en el equipo de profesores y esto, animó aun más a los profesores a desarrollar los aspectos antes citados.

Cuando la primera promoción de alumnos que había estudiado el catalán como segunda lengua desde el parvulario acabó 8º de EGB, analizamos los resultados obtenidos y comprobamos como todos los alumnos entendían, hablaban y escribían en catalán, pero casi nunca lo utilizaban.

Paralelamente, el equipo de maestros, se informó para encontrar una metodología adecuada para la enseñanza del catalán a nuestros alumnos. Después de diferentes consultas y valoraciones, en el año 1980, iniciamos un proceso de catalanización desde el parvulario, convencidos de que éste era el mejor de los caminos posibles. Más tarde, descubrimos que esta metodología coincidía con los postulados del Programa de Inmersión Lingüística.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE NUESTRA METODOLOGÍA

El aprendizaje del catalán, debe estar inmerso en un marco ambiental donde estén presentes los elementos objetivos de la comunicación y los elementos dinámicos de la transmisión y comprensión de la cultura.

En la escuela, la introducción del catalán, la realizamos poniendo al alumno ante situaciones que le provoquen la necesidad de hablar y comunicarse.

Es muy importante tener en cuenta:

- la valoración por parte del profesor del proceso de adquisición de la nueva lengua que hace el alumno;
- el respeto a la propia identidad del alumno: conservar su nombre original, acoger las manifestaciones de su cultura familiar, ...
- la importancia de las actitudes positivas manifestadas por los adultos hacia las dos lenguas.

Los otros elementos que siempre deben estar presentes en el contexto que enmarca el aprendizaje del catalán en una zona como la nuestra, son aquellos que hacen referencia a la transmisión y comprensión de la cultura catalana.

El objetivo de enseñar en catalán en Cornellá, no es el mismo que el que pueda tener enseñar una lengua extranjera.

Creemos que la escuela ha de estar arraigada en el medio y debe hacer vivir la cultura del propio país con el fin de llegar a conseguir que el niño se convierta en un elemento activo de las manifestaciones de la cultura catalana.

La concreción de estos elementos pasaba por introducir el juego tradicional, los cuentos, los refranes, las leyendas y especialmente las fiestas tradicionales. Pero también la realidad en que vive el niño y su entorno más inmediato: su localidad, su comarca, su país y sus costumbres, su historia, ...

El marco del aprendizaje de la lengua también debe contar con los elementos externos al centro, por ello las colonias escolares y las salidas de trabajo hacen que el niño descubra, entre otras cosas, que el catalán es la lengua de una colectividad.

Una base importante de nuestro trabajo fue el trabajo realizado con los padres. Creemos que sólo podíamos obtener unos resultados positivos en el desarrollo del programa de catalanización si los padres aceptaban que sus hijos aprendieran en catalán. Por todo ello, dedicamos muchos esfuerzos a que entendieran y aceptaran nuestros propósitos. Así, se realizó una labor muy importante con los padres y creemos que ésta fue una de las razones del éxito del proceso y el motivo que permitió que no hubiera ni un solo conflicto.

Otro aspecto que facilitó el éxito del proceso fue el trabajo interno de los maestros. Casi todos los profesores tenían un dominio oral suficiente de la lengua catalana y todos adquirimos un compromiso de esfuerzo en la mejora del nivel de competencia tanto oral como escrita.

Había un grupo de profesores expertos en el trabajo, en el Parvulario y en el aprendizaje de la lectura y escritura. En general, era un equipo de maestros acostumbrados a trabajar en equipo y experimentados en el trabajo del medio.

Otro aspecto importante, fue la clara voluntad de dar un peso específico al departamento de lengua del centro, que estaba formado por todos los profesores del claustro. En realidad, toda la organización de los profesores del centro estaba enfocada hacia el inicio del proceso de catalanización. Desde el primer momento, se evidenció que el aprendizaje de la lengua pasaba por todas las áreas y que todos los profesores que ejercíamos como profesores de lengua, utilizábamos la misma metodología y éramos conscientes de la necesidad de actuar colectivamente.

UNA EXPERIENCIA DE INMERSIÓN TARDÍA

Dado que los resultados de la aplicación de esta línea de trabajo eran ya inicialmente positivos y con el fin de evitar que el centro estuviera en una situación ciertamente complicada durante demasiado tiempo, en los cursos 83/84 y 84/85 iniciamos con los alumnos de 3º de EGB, que estaban integrados por 35 alumnos

cada uno, una experiencia de inmersión tardía, que dio unos resultados muy satisfactorios. Estos alumnos, habían empezado dedicando cuatro horas semanales al estudio de la lengua catalana desde los 3 años hasta 2º de EGB y habían cursado también el área de Experiencias en catalán.

A partir de 3º de EGB, se inició un proceso de intensificación del trabajo para la introducción del catalán. Durante el primer trimestre de este curso, sólo se trabajaron los aspectos diferenciales a nivel de fonética, ortografía, morfosintaxis y expresión oral en general y a partir del segundo trimestre, se empezaron a trabajar las áreas restantes, aunque continuaron primándose las horas dedicadas al trabajo del catalán. La introducción de la lengua castellana no se hizo hasta 5º de EGB. Con estos alumnos, trabajaron profesores con gran experiencia de trabajo con alumnos de Ciclo Medio y con un buen dominio de la lengua catalana.

CUADRO RESUMEN DEL PROCESO

CURSO	P3	P4	P5	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
81-82	PI	PI	AC	AC	AC	B	B	B	B	B	B
82-83	PI	PI	PI	AC	AC	B	B	B	B	B	B
83-84	PI	PI	PI	PI	AC	IT	B	B	B	B	B
84-85	PI	PI	PI	PI	PI	IT	IT	B	B	B	B
85-86	PI	PI	PI	PI	PI	TC	IT	TC	B	B	B
86-87	PI	PI	PI	PI	PI	TC	TC	TC	TC	B	B
87-88		PI	PI	PI	PI	TC	TC	TC	TC	TC	B
88-89		PI	PI	PI	PI	TC	TC	TC	TC	TC	TC

PI: Programa de Inmersión.

AC: Ambientación. Todo en catalán excepto la lengua castellana.

IT: Inmersión tardía.

TC: Todo en catalán.

B: Bilingüismo.

En negrita: grupos que realizaron la experiencia de Inmersión Tardía

CONCLUSIONES

En general, la experiencia ha resultado muy positiva. Evidentemente, hubo serias dificultades y momentos complicados, pero los profesores acabamos muy satisfechos de haber realizado el esfuerzo que ha significado esta experiencia. Otro aspecto, muy positivo, fue que siempre encontramos el apoyo de los padres y madres de los alumnos y que en ningún momento nos pusieron dificultades, sino todo lo contrario, siempre nos manifestaron su absoluta confianza.

Los principales problemas y dificultades vinieron de la inseguridad que teníamos ante el tratamiento que debíamos dar al trabajo de la lengua castellana y a la continuidad de los alumnos al terminar los estudios primarios, porque en los centros de enseñanza secundaria prácticamente todas las materias se estudiaban en castellano y, por lo tanto, todos nuestros esfuerzos podían quedar diluidos.

Durante estos últimos cursos, se han realizado estudios con los alumnos de nuestro centro para detectar su nivel de competencia lingüística tanto en catalán como en castellano y los resultados han sido muy positivos, lo que ha servido para reforzar la satisfacción por los esfuerzos realizados y también para replantear algunos aspectos del tratamiento de las lenguas que evidentemente siempre son mejorables, especialmente, en lo que hace referencia a la expresión oral.

Otro aspecto importante es que el inicio del proceso de catalanización comportó la necesidad de replantear la metodología de trabajo de todas las áreas, lo que ha comportado una mejora sustancial de la práctica docente.

El proceso iniciado el curso 1974/75, continúa desarrollándose día a día, con otras personas y con muchos cambios pero con los mismos planteamientos esenciales.

Evaluación de la segunda lengua en un programa de inmersión

Christer Laurén, Ulla Laurén y Siv Vesterbacka

Universidad de Vaasa

Desde 1987, en Finlandia, existen programas de inmersión al sueco para alumnos de lengua materna finlandesa. Este tipo de programas aparecen en primer lugar en la ciudad bilingüe de Vaasa/Vasa, en la costa Oeste del país, y posteriormente se extienden a diversas localidades al norte de la mencionada Vasa y a toda la franja sur del país, especialmente en la capital y sus alrededores. Debido al interés manifiesto que ha suscitado entre los padres, el programa seguirá sin duda expandiéndose rápidamente durante los próximos años.

Aunque con algunas excepciones —una escuela materna admite incluso alumnos que no llegan al año— el programa se inicia normalmente en el parvulario a la edad de seis años, habiendo llegado los primeros alumnos al cuarto grado de la enseñanza primaria, eso es los diez años [nota del traductor: en Finlandia la escuela primaria se inicia a los siete años].

El modelo de inmersión seguido es el de inmersión total propuesto inicialmente en Canadá respecto al francés L2, explícitamente el modelo propuesto por el Carleton Board of Education el cual abarca desde principio a fin toda la escolaridad obligatoria, y nuestra intención es permanecer tan fieles a él como sea posible. Una razón de esta elección radica en el amplio y contrastado seguimiento efectuado durante los últimos años respecto a este mencionado modelo, de forma que, una fiel aplicación nos permite hasta cierto punto confiar en unos resultados igualmente satisfactorios.

En cualquier caso, nuestro programa cumple con los requisitos requeridos: un país bilingüe, una mayoría de lengua dominante —el Finlandés— que tiene normalmente un fuerte interés hacia la lengua de la minoría —el sueco—, así como el hecho de que esta lengua minoritaria resulte ser una lengua especialmente útil más allá de nuestras fronteras, eso es, en la Comunidad de Países Nórdicos.

De todas maneras, existe una diferencia estrictamente lingüística entre nuestro programa y el canadiense: nuestras lenguas no están, ni tan sólo históricamente, relacionadas entre sí. Mientras que el Sueco es una lengua Indoeuropea de tipo analítico, el Finlandés es una lengua Fino-Ugría que funciona sintéticamente. En este sentido, pues, nuestra situación difiere en gran medida de la existente en Canadá, e incluso en Cataluña, si bien permanece relativamente próxima a la del País Vasco. No tenemos pues el problema de las interferencias, al menos en la medida en que aparecen en Canadá y Cataluña, por lo que a nuestros alumnos les resultan posiblemente más fáciles los primeros usos expresivos en la lengua en la que están inmersos.

Una razón por la que necesitamos evaluar sistemáticamente nuestro programa de inmersión, es precisamente esta mencionada distancia lingüística. Otra es, sin duda, la necesidad de hacer un seguimiento en profundidad de la experiencia que nos permita organizar una pertinente y específica formación del profesorado, la cual debe ser empezada desde cero. Una tercera razón consiste en la necesidad de dar respuesta a las demandas de los propios padres. Esta es una cuestión que no puede ser solamente resuelta a partir de las experiencias previas llevadas a cabo en Canadá y Cataluña, si bien es obligado explicitar lo revelador y útil que para nosotros ha sido el poder comparar estos dos modelos desarrollados en contextos culturalmente distintos. En último lugar, pero no por ello menos importante, cabe situar un enorme interés científico en el estudio de la adquisición de segundas lenguas.

A principios de los 80, cuando en nuestro Departamento empezamos a analizar lo hasta entonces hecho en relación al tema de la inmersión, observamos rápidamente que si bien los canadienses habían realizado muchas y muy rigurosas investigaciones respecto los resultados obtenidos en sus programas de inmersión, era en cambio difícil encontrar entre sus estudios trabajos sobre el papel del maestro en este tipo de aulas (ver Harley 1991, 16). En cualquier caso, en nuestras visitas a las escuelas del Canadá comprobamos que alguna cosa sucedía respecto a este mencionado papel del maestro, que la inmersión no consistía en un simple cambio de lengua. En Cataluña, por otro lado, vimos que sí se habían hecho trabajos muy interesantes sobre la interacción maestro/alumno, si bien en este caso, por cierto, eran muy pocos los estudios cuantitativos sobre resultados. Esta diferencia entre maneras de proceder coincidía plenamente con nuestro cliché sobre las diferencias culturales entre la América del Norte y el Sur de Europa. Sin embargo, la combinación de ambos puntos de vista, el canadiense y el catalán, hizo más fácil nuestro comienzo.

Desde el principio, uno de los puntos principales fue la necesidad de comparar nuestros resultados con los canadienses. Ellos habían elaborado muchos trabajos sobre la evolución de la primera lengua, sobre la adquisición de la se-

gunda lengua, y sobre los niveles académicos desarrollados en programas de inmersión.

Debido a los limitados recursos de que disponíamos, tuvimos que centrarnos en tan sólo algunos de los aspectos a considerar por lo que decidimos empezar por una investigación de tipo lingüístico, especialmente centrada en nuestras dos lenguas en cuestión.

Para exponer mis comentarios sobre nuestras evaluaciones usaré dos Figuras; la Fig. 1 para describir el arco de habilidades comunicativas en el que incluimos la competencia lingüística, y la Fig. 2 para explicar que aspectos de esta competencia lingüística han sido hasta el momento evaluados.

Figura 1

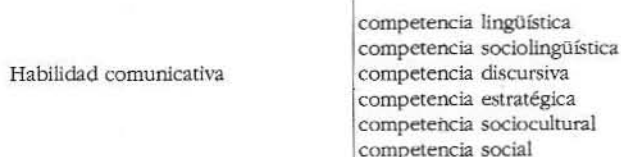


Figura 1. La competencia lingüística en relación al conjunto de componentes que constituyen la competencia comunicativa (según el esquema propuesto por Jan A. van Ek 1991, 91-92).

Nuestro objetivo ha sido considerar el conjunto de conocimientos que están incluidos en la competencia lingüística de la figura anterior, es decir, los conocimientos fonológico-ortográfico, gramatical, lexical y textual.

De hecho nos hemos encontrado con los mismos problemas que aparecen explicitados en los informes realizados en Canadá. Las pruebas, en principio diseñadas para la adquisición de segundas lenguas, han resultado difíciles de adaptar a nuestros propósitos. En primer lugar, porque normalmente la escuela inicia muy tarde la adquisición de segundas lenguas, pero, en segundo lugar, porque en Finlandia y Suecia la forma como una escuela de inmersión y una escuela con un programa normal tratan la adquisición del lenguaje son en gran medida distintas. Por lo tanto, en parte hemos buscado entre las pruebas utilizadas en Suecia con inmigrantes, y en parte nos hemos visto obligados a elaborar nuestros propios materiales.

Existen algunas limitaciones en relación a nuestras pruebas:

- el tiempo disponible para pasar las pruebas es limitado,
- durante los primeros años, las pruebas deben realizarse individualmente,
- a fin de que el alumno tenga confianza en aquella persona que le debe pasar las pruebas, dejamos que ambos se familiaricen antes de empezar,
- no todas las pruebas piden el mismo tipo de comportamiento por parte de los encargados de realizarlas; las pruebas muy estructuradas resultan más

fáciles; aquellas que son más libres necesitan de personal mucho más entrenado.

Nuestros grupos control, tanto respecto la L1 como la L2, tienen éstas como lengua materna.

A través de las pruebas mencionadas hemos evaluado los componentes de la competencia lingüística que a continuación se relacionan:

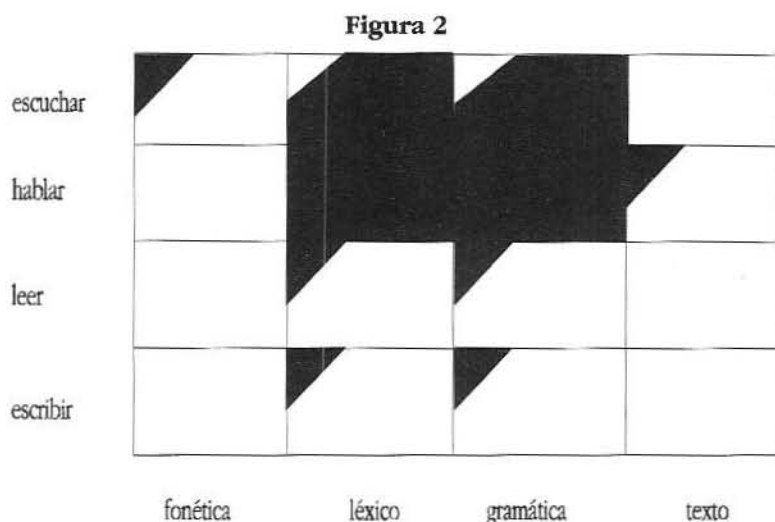


Figura 2. Evaluación hecha de la competencia lingüística en los programas de inmersión al sueco para alumnos de lengua materna finlandesa, en Finlandia. Debido al hecho que hasta el momento la mayoría de estos programas de inmersión han tenido lugar en parvularios y escuelas de enseñanza primaria de la ciudad de Vaasa/Vasa, el énfasis ha sido puesto en la comprensión y la producción oral. En los próximos años la lectura y la escritura recibirán una mayor atención.

La competencia lingüística no puede ser, evidentemente, aislada de esta forma. Es a la vez necesario estudiar los demás competentes de la ya referida habilidad comunicativa. En consecuencia, hemos realizado también algunos análisis del desarrollo de la competencia estratégica y de la estrategia discursiva, en parte a través de pruebas, en parte a través de observación directa en las propias aulas. En el futuro debemos ampliar en esta misma dirección el abanico de nuestro trabajo, lo cual implicará también un mayor énfasis en procedimientos de análisis cualitativo.

Hemos iniciado también el estudio de la interacción maestro-alumno y alumno-alumno en el ámbito de la comprensión y la expresión oral. De acuerdo con

los recursos en cada momento disponibles, todos los aspectos de la habilidad comunicativa serán ciertamente estudiados.

Nuestro trabajo ha ido desenvolviéndose de manera parecida a como, durante un largo período de tiempo, sucedió en Canadá. Hemos empezado evaluando aquellas cuestiones que más interesaban a los padres, ya que es precisamente gracias a su interés que el programa de inmersión existe. A partir de ahora, que estamos ampliando el abanico de trabajo a fin de ir incorporando todos los componentes en cuestión, podremos ser ciertamente más útiles para con los profesores y sus estrategias de trabajo en el aula.

A modo de resumen, estos son los principales elementos que hemos encontrado: el lenguaje entre iguales que se da en nuestras aulas parece que hace el trabajo un poco más fácil de lo que sería en una situación donde las dos lenguas en cuestión fuesen estructuralmente más próximas. Hemos observado también que la mezcla de códigos constituye un primer procedimiento natural que los alumnos de inmersión utilizan para expresarse en la nueva lengua (Vesterbacka 1991, 120-127). Es sin duda importante que los maestros sean conscientes de ello. Otro aspecto que debe ser subrayado como una importante estrategia de los alumnos de inmersión es el uso de holofrases (Vesterbacka 1991, 135) como consecuencia del procedimiento altamente contextualizado de adquirir la nueva lengua (Artigal 1989, 31-57; Artigal 1991).

Referencias bibliográficas

- ARTIGAL, J.M. (1989). *La immersió a Catalunya*. Vic: EUMO.
- ARTIGAL, J.M. (1991). «Uuden koulukielen mielekäs käyttö», Ch. Laurén (ed.), *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasa: University of Vaasa.
- VAN EK, J.A. (1990). «Objectives for foreign language learning and teaching», *Journal of Applied Linguistics*, 6, 86–89.
- HARLEY, B. (1991). «Directions in immersion research», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12: 1–2, 9–19.
- VESTERBACKA, S. (1991) *Elever i sprakbadsskola. Social bakgrund och tidig sprakutveckling*. Proceedings of the University of Vaasa. Research Papers. No. 155.

Diversas alternativas de enseñanza bilingüe. Evaluación y comparación

Ibon Olaziregi y Josu Sierra

Departamento de Educación, Universidad e Investigación. Gobierno Vasco

Objetivo y descripción del diseño

En el presente estudio, se han querido comparar, fundamentalmente, los resultados de las dos principales opciones que la enseñanza bilingüe ofrece a los niños castellanoparlantes en el País Vasco. Para ello, se han seleccionado a partir de una muestra previa de 8º de EGB, sujetos correspondientes a varias modalidades de enseñanza bilingüe.

Las condiciones para la selección de los sujetos, con el fin de homogeneizar sus características, han sido las siguientes:

1. Que su lengua familiar sea el castellano, es decir, que tanto con su madre como con su padre hablen fundamentalmente en castellano.
2. Que tengan un coeficiente de inteligencia medio en el test «G» de Catell, desechándose los niveles muy bajo y muy alto.
3. Que el padre tenga un trabajo de nivel medio, correspondiente a las categorías profesionales de administrativo, representante, encargado, trabajador especializado, chofer ... etc.
4. Que la nota obtenida en 7º de EGB en las asignaturas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Idioma extranjero, Euskera y Castellano no sea un suspenso. Es decir, que tenga un rendimiento escolar normal o bueno.

5. Que viva en un municipio con más de 20.000 habitantes, es decir, que no pertenezca a un medio rural o semi-rural.

El grupo D experimental

Para una parte, se han seleccionado los sujetos castellanoparlantes —pertencientes por tanto a la comunidad de lengua mayoritaria— del «modelo D», programa que se realiza en su totalidad en euskera, y que, en principio, fue diseñado para niños de origen vasco parlantes.

Este tipo de programa es para los castellanoparlantes aun más intensivo que la conocida inmersión total temprana y ha sido denominado por algunos «super-inmersión».

Los sujetos han sido seleccionados a partir de una muestra previa de unos 500 alumnos del modelo D, recogida en 8º de EGB, en 1990.

De este modo, se han podido localizar 24 sujetos repartidos en 8 centros. Estos sujetos del modelo D pueden, en mayor o menor medida, estar en contacto con compañeros vasco parlantes nativos, aunque, de hecho, casi todos los centros a los que pertenecen están ubicados en zonas bastante castellanizadas.

El grupo B experimental

Por otro lado, se han seleccionado otros grupos de alumnos, pertenecientes al «modelo B», programa similar a una inmersión parcial temprana y que incluye el uso tanto de la L1 como de la L2 del sujeto a la hora de impartir las materias escolares, repartiéndose el tiempo de exposición aproximadamente al 50%.

Este programa, aunque dirigido a los castellanoparlantes, no está exento de sujetos vasco parlantes que, obviamente, han sido en este caso eliminados de la muestra.

La selección se realizó a partir de una muestra de unos 250 alumnos del modelo B recogida, en 1990, en 8º de EGB.

Las condiciones para la selección de los sujetos fueron las anteriormente descritas más otra específica de este modelo:

1. Que el porcentaje de utilización del euskera o L2 en clase fuera del 40 al 60%. Con esto se aseguraba la elección de un grupo B «oficial» ya que los porcentajes de L2 suelen variar sustancialmente incluso de un centro a otro en este modelo de heterogénea aplicación.

El grupo consta de 11 sujetos pertenecientes a 2 centros.

Los grupos de control

Los grupos de referencia constituyen los controles de los rendimientos obtenidos por los grupos experimentales: así, hay un grupo de control escolarizado en castellano que sirve de referencia para las puntuaciones de esta lengua y otro grupo de vascoparlantes escolarizados en euskera como grupo de control del nivel de euskera.

Modelo A

El grupo de control del modelo A, programa en castellano con euskera como asignatura, se ha seleccionado a partir de una muestra inicial de unos 1.500 sujetos.

Las características de estos alumnos son idénticas —en las variables citadas— a los de los dos grupos experimentales: son castellanoparlantes con un CI medio... etc.

Se obtuvieron 331 sujetos pertenecientes a 36 centros.

Respecto a la red educativa, debe hacerse constar que este modelo A no existe en la red de las ikastolas. Es decir, estos alumnos están escolarizados en la escuela privada y en la pública, pero no en las ikastolas.

Modelo D

El grupo de control del modelo D, programa en euskera con el castellano como asignatura, se seleccionó a partir de una muestra de unos 500 alumnos, la misma que se utilizó para la obtención del grupo experimental, pero tomando exclusivamente a los sujetos vascoparlantes, es decir, cuya lengua familiar es fundamentalmente el euskera.

Se obtuvieron 40 sujetos de 9 centros.

Las pruebas

Previamente se había aplicado a toda la muestra pruebas de lectura y escritura en euskera y castellano. Una vez seleccionados los sujetos de estos grupos en base a las características citadas, se obtuvieron las medias y desviaciones típicas de las tres pruebas de euskera y de las tres en castellano. He aquí una pequeña descripción de las mismas:

Comprensión lectora 1 (e Irakurriaren Ulermena 1):

Lectura de un texto corto y posterior respuesta a doce preguntas sobre su contenido.

Comprensión lectora 2 (e Irakurriaren Ulermena 2):

Lectura de un texto complejo y respuesta a quince preguntas consultando el texto.

Expresión escrita (e Idazmena):

Redacción corta acerca de una situación presentada mediante un dibujo. Se valora de un modo global la calidad de la producción, pero teniendo en cuenta la gramática, ortografía, vocabulario, sintaxis y capacidad de comunicación. Se corrige a través de una escala cualitativa de seis categorías. El nivel de lengua que exige esta producción no es muy complicado, pero es suficiente para discriminar diversos niveles de lengua.

Comparación de resultados

	1	2	3	4
Prueba (rango)	A-Control	B-Experimental	D-Experimental	D-Control
CL1 (0-12)	8.34	9.00	8.91	8.40
CL2 (0-15)	9.45	9.63	9.54	8.40
Ex. Esc. (0-6)	4.37	4.54	4.75	4.27
N	331	11	24	

Diferencias significativas:

CL1: (1,3)

CL2: —

Ex. Esc.: (3,4)

Medias de castellano

Los resultados de las pruebas de castellano evidencian que los sujetos de los grupos experimentales poseen un nivel de castellano totalmente equiparable al de los sujetos del grupo A-control, es decir, sujetos que siguen un programa exclusivamente en castellano, e incluso superan a éstos en alguna prueba.

Otra conclusión, es que los sujetos del modelo B, a pesar de recibir un mayor porcentaje de su enseñanza en L1, no obtienen mejores resultados en las pruebas de castellano que los castellanoparlantes de modelo D escolarizados casi totalmente, (a excepción de Lengua Española), en euskera.

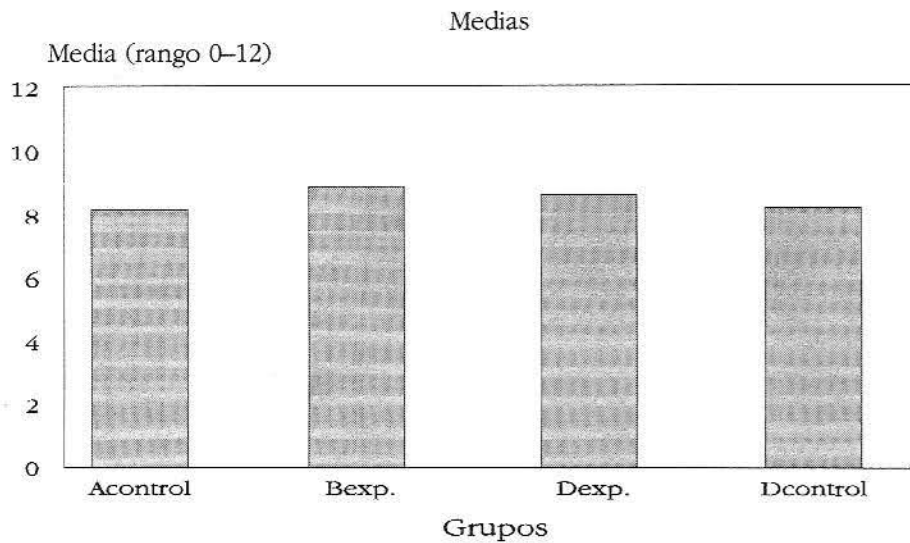
Esto concuerda plenamente con los resultados obtenidos en Canadá al comparar la inmersión parcial con la total (F. Genesee: 1987).

Por último, los sujetos del modelo D-control (vascoparlantes) puntúan ligeramente por debajo de los grupos de castellanoparlantes, pero no se trata de diferencias significativas.

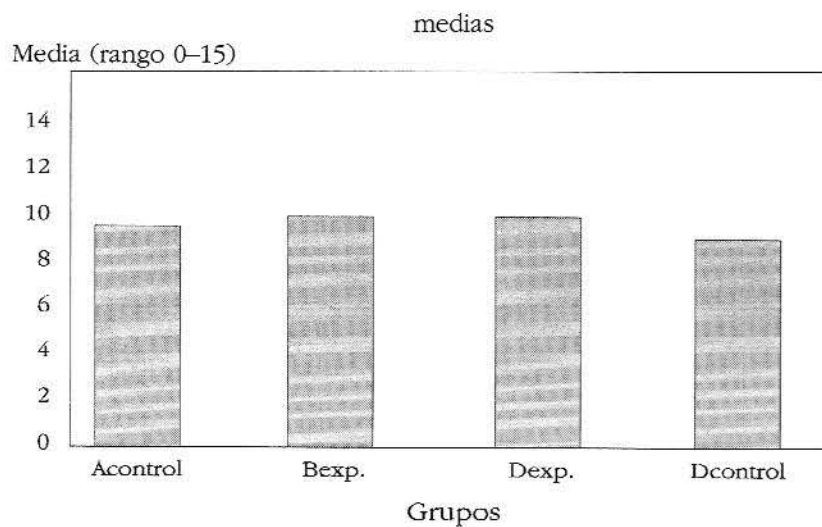
En general, puede concluirse que la enseñanza bilingüe para sujetos de lengua mayoritaria, aun siendo intensiva, no supone ninguna merma de su aptitud en L1. Por otra parte, el aprendizaje del castellano como L2 (grupo D-control), no

exige un programa especialmente intenso, puesto que su adquisición está respaldada por el uso social.

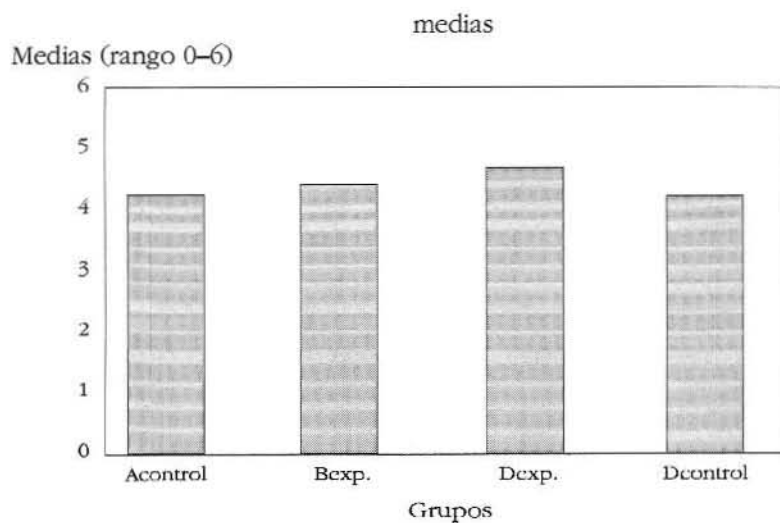
Comprensión Lectora 1



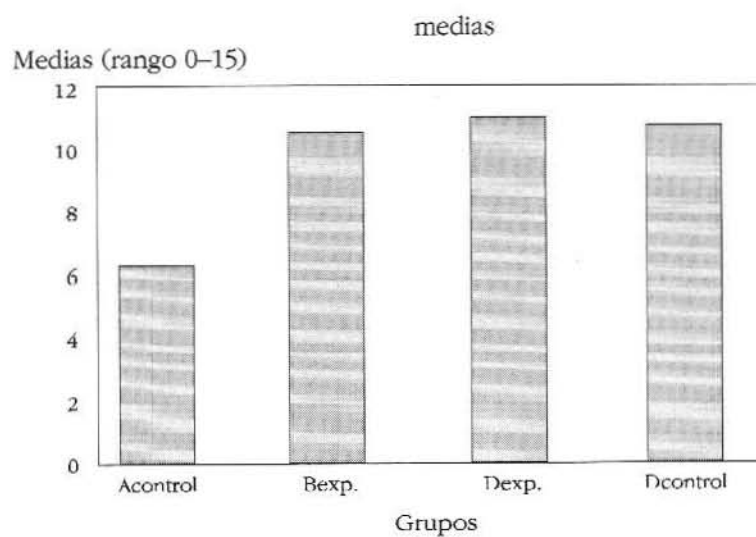
Comprensión Lectora 2



Expresión escrita

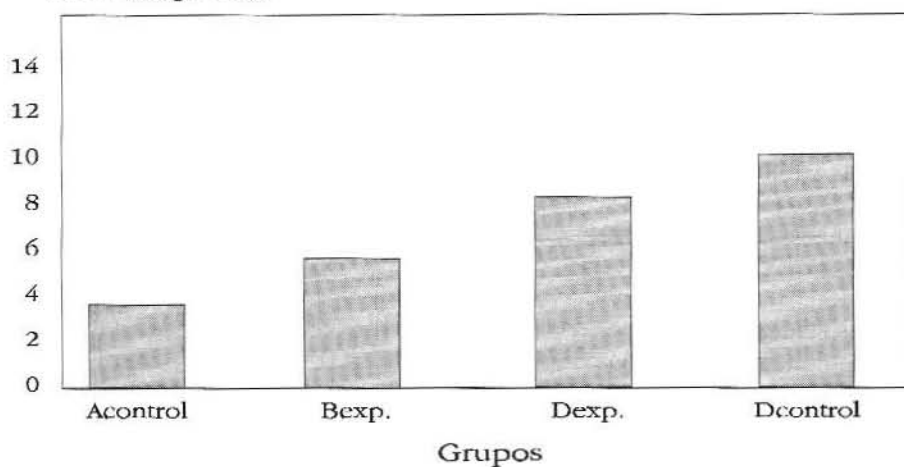


Irakurriaren Ulermena 1



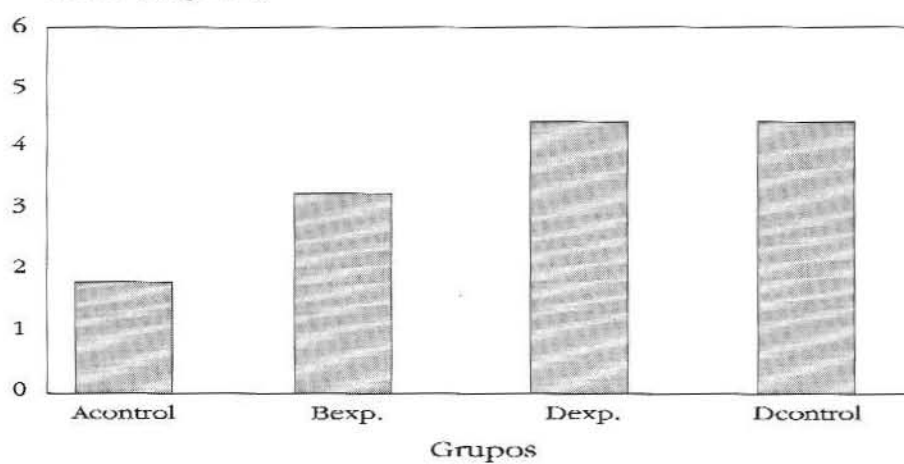
Irakurriaren Ulermena 2

medias
Media (rango 0-15)



Expresio Idatzia

medias
Medias (rango 0-6)



Medias euskera

	1	2	3	4
Pruebas (rango)	A-Control	B-Experimental	D-Experimental	D-Control
IU1 (0-12)	6.49	10.18	10.79	10.55
IU2 (0-15)	3.63	5.63	8.5	10.05
E. IDA. (0-6)	1.74	3.45	4.41	4.45
N	331	11	24	40

Diferencias significativas:

IU1: (1,2) (1,3) (1,4)

IU2: (1,2) (1,3) (1,4) (2,3) (2,4) (3,4)

E. IDA: (1,2) (1,3) (1,4) (2,3) (2,4)

Los resultados obtenidos en euskera arrojan una clara diferencia a favor del grupo experimental D en comparación con el B en IU 2 e IDA, es decir, Comprensión lectora de un texto complejo y Expresión escrita, lo cual induce a pensar que la mayor exposición a la L2 de que gozan los sujetos del grupo D-experimental se traduce en mejores niveles de lectura y escritura de la segunda lengua.

Se observa asimismo que el nivel de L2 (euskera) obtenido por los sujetos del grupo B experimental es claramente superior —como no podía ser menos— al de los alumnos del grupo A-control que tienen el euskera como mera asignatura.

Si comparamos los resultados del grupo D experimental (catellanoparlante) con las puntuaciones de los vascoparlantes del D-control, vemos que en la prueba de Comprensión lectora IU2 existe una clara diferencia a favor de los hablantes nativos, hecho patente aun a falta de evaluar las destrezas orales, que suelen ser normalmente la principal diferencia que separa a los alumnos escolarizados en una segunda lengua con pocas opciones de relacionarse con sujetos nativos, de aquellos otros que estudian en su primera lengua y que exhiben, normalmente, una expresión oral más «natural» y una superior capacidad de comunicación.

En general, puede concluirse que los sujetos del grupo D experimental, sin llegar a un nivel de L2 «nativo», alcanzan una alta destreza en euskera, sobre todo en los aspectos lecto-escritos.

El modelo B intensivo. Selección de sujetos y comparación de resultados

La ya comentada heterogeneidad en la aplicación del modelo B se refiere a la existencia de diversas formas de aplicación de este programa bilingüe. En bastantes casos, el modelo B supera los mínimos de euskera exigidos oficialmente y resulta así un modelo cercano a lo que en Canadá han llamado inmersión total temprana.

Es lo que en este estudio denominamos modelo B Intensivo. Dentro de este grupo hemos seleccionado aquellas aulas del modelo B que trabajan en euskera

entre un 60 y un 80% de su jornada lectiva, con lo que supera al B experimental en tiempo de exposición al euskera. El aumento del porcentaje se consigue normalmente impartiendo una asignatura más en L2, por ejemplo, Ciencias Naturales, o en el Ciclo Inicial introduciendo la lecto-escritura en euskera.

La selección de los sujetos del grupo B intensivo se ha hecho a partir de la muestra ya citada de 250 sujetos del modelo B y se han exigido las mismas características que al grupo B experimental, con excepción del porcentaje de trabajo en L2, es decir:

- Ser castellanoparlantes de origen.
- Que el padre posea una categoría profesional media.
- Que no haya suspendido ninguna asignatura en 7º
- Que viva en un municipio con más de 20.000 habitantes.

Una vez realizada la selección se ha obtenido un grupo de 13 sujetos pertenecientes a 3 centros escolares. Veamos los resultados obtenidos por este grupo, comparados con los de los otros dos grupos experimentales.

Comparación de resultados – castellano

	1	2	3
Prueba (rango)	B-Experimental	B-Intensivo	D-Experimental
CL1 (0-12)	9.00	7.76	8.91
CL2 (0-15)	9.63	8.92	9.54
Exp. Esc. (0-6)	4.54	4.53	4.75
N	11	13	

Diferencias significativas:

No existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de castellano de los tres grupos.

Vuelve a ratificarse aquí lo dicho anteriormente sobre los niveles de castellano de los sujetos escolarizados en estos programas bilingües: no existe ninguna diferencia con respecto a los grupos de control que no siguen esta enseñanza en dos lenguas.

Asimismo, puede comprobarse que los sujetos del grupo B intensivo, a pesar de dedicar menos tiempo a su L1, **no obtienen** peores puntuaciones que los del grupo B experimental en esta lengua. He aquí las medias de la pruebas de euskera:

Comparación de resultados — euskera

	1	2	3
Prueba (rango)	B-Experimental	B-Intensivo	D-Experimental
CL1 (0-12)	10.18	9.84	10.79
CL2 (0-15)	5.63	8.76	8.5
Exp. Esc. (0-6)	3.45	4.00	4.41
N	11	13	24

Diferencias significadas

IU1: —

IU2: (2,1) (3,1)

E. IDA: (3,1)

Tal y como puede observarse, en primer lugar, los sujetos del grupo B intensivo superan a los del B experimental en la prueba IU2, es decir, en la Comprensión de un texto complejo.

Ello avala la tesis de que la superación de un tiempo de exposición en torno al 50% dedicado a la L2, produce sus frutos y permite alcanzar un mejor nivel de euskera a los alumnos del grupo B intensivo.

En segundo lugar, se observa que los sujetos del grupo B intensivo alcanzan en todas las pruebas el mismo nivel que los del D experimental. Este dato viene a abundar en una tesis defendida por investigadores canadienses (F. Genesee, N.E. Holobow, W.E. Lambert y L. Chartrand. 1989) según la cual *no necesariamente «más tiempo de exposición» significa de modo automático «mejores resultados»*, sobre todo a partir de ciertos límites.

En el estudio canadiense se midieron también las destrezas orales.

Esto invita a relativizar la importancia del tiempo de exposición y reafirma el factor decisivo de *«la calidad»* de ese tiempo dedicado a la L2.

«Los efectos del tiempo dependen pues de otros factores de naturaleza más psicológica». (F. Genesee. 1989.)

Referencias bibliográficas

- GENESEE, F., *Learning Through Two Languages*. Newbury House, Cambridge MA. 1987.
- GENESEE F., LAMBERT, N.E. Y CHARTRAND, L., «Three Elementary School alternatives for Learning Through a Second language». En *The Modern Language Journal*, 73, 1989. p. 260 y siguientes.
- GENESEE, F.. «Second Language Learning in School Settings: Lessons from Immersion». Conference on Bilingualism. Esterel. Quebec. 1989. p.18.

Influencia de los métodos audiolinguales en un programa de inmersión

Uri Ruiz Bikandi

Los programas bilingües del País Vasco cuentan con diez años de vida oficial. Durante este período se han extendido a lo largo de toda la enseñanza obligatoria, cubriendo gran parte de la oferta escolar para niños de edades comprendidas entre dos y seis años.

Los avances logrados en este tiempo son fruto de un extraordinario esfuerzo por parte de todos los sectores sociales implicados en la Escuela, si bien el peso fundamental recae en hombros del profesorado.

La tarea de impartir clases en euskara como segunda lengua, ha estado guiada por unos programas elaborados hace diez años¹ cuya renovación es muy reciente y aún no ha llegado a las aulas. En ellos, los ítems lingüísticos ordenaban el proceso de enseñanza de la lengua y sus orientaciones didácticas abogaban por la repetición intensiva como medio básico de enseñanza-aprendizaje, tanto para la lengua enseñada como asignatura (Modelo A) como cuando es contemplada como vehicular (Modelo B).

Estos programas y las orientaciones que los acompañaban estaban basados en concepciones behavioristas aplicadas al campo de la didáctica de lenguas por los llamados métodos audiolinguales, cuyo objetivo es la formación de hábitos lingüísticos a través de mecanismos como la repetición y el refuerzo.

Las bases lingüísticas que inspiran estos métodos se encuentran en el distribucionalismo americano. Ellas ordenan la enseñanza de la lengua de acuerdo a principios morfosintácticos y están centradas en la enseñanza de determinadas formas, quedando significado y sentido fuera de su preocupación.²

Pero, evidentemente, una clase de párvulos dedicada durante horas a la repetición de algo sin sentido resulta aberrante. Por ello, los programas que hasta hace bien poco eran oficiales proponían combinar lo que dio en llamarse «tratamiento extensivo» de la lengua —léase el uso normal de la lengua para fines extralingüísticos—, con el «intensivo», es decir, el entrenamiento en la práctica de frases que presentaran rasgos formales determinados: en una palabra, ejercicios gramaticales.

Los docentes forzaron la imaginación colectiva para resolver la aridez de esta enseñanza dando a luz muchos juegos, cancioncillas y otros recursos que presentaban un cierto marco situacional, donde el entrenamiento en la frase que había de enseñarse encontraba un cierto contexto. Así, la repetición resultaba más llevadera, se atendía mínimamente al significado y descendía el grado de aburrimiento de las criaturas.

Sin embargo, y aun resultando duro de roer, el tratamiento intensivo de la lengua presentaba ventajas para el docente, pues en él sabía muy bien qué «parte de la lengua» estaba enseñando, cosa que era mucho más oscura en las sesiones «extensivas», donde no se podía distinguir bien si lo que se enseñaba era lengua o matemáticas. Si bien era evidente que a través del tratamiento extensivo aprendían, en todo caso no se lograba que los niños formularan los ítems lingüísticos propuestos en el programa oficial.

Algunas investigaciones realizadas en el País Vasco (Sanz et al., 1984) señalaron el escaso rendimiento de las sesiones intensivas, la inadecuación a la vida real del aula de muchos de los ítems lingüísticos «enseñados» y su ausencia en los registros de habla en euskara de los niños. También en ella se destacan los efectos positivos que la enseñanza no centrada en la forma producía en su dominio de la lengua.

Pese a todo ello, y aunque estos programas hayan perdido vigencia y prestigio, es indudable que su uso sigue siendo habitual en las escuelas. De hecho, más allá de la pervivencia de las sesiones «intensivas», las prácticas pedagógicas basadas en la repetición y centradas en la forma parecen difíciles de erradicar.³

Paralelamente, los programas de orientación comunicativa que, presentando un enfoque lingüístico funcional, hacen hincapié en la necesidad de interacción en torno a tareas o temas de interés para el alumno, han ganado enorme espacio en nuestras aulas, si bien no han logrado suplantarlo de modo definitivo a la práctica basada en la repetición y el refuerzo.

Desde los estudios sobre enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (Kraschen, S., 1982), se enfatizó la importancia del habla del profesor como variable clave en la adquisición por parte del alumno y se señaló el paralelismo en la adquisición de primera y segundas lenguas que resultaba más estrecho cuanto menos tiempo mediara entre ambos procesos.

Los trabajos sobre adquisición del lenguaje señalaron hace tiempo (Brown, R. y Bellugi, U., 1964; Brown, R., 1977 entre otros) la importancia de la relación adulto-niño en la adquisición de la sintaxis por parte de éste. Bruner (1986) estudia los formatos, rituales de interacción entre la madre y el niño en torno a una tarea, como contexto comunicativo que soporta el proceso de adquisición.

La importancia de los formatos está relacionada con su carácter predecible. El hecho de poder conocer con alto grado de probabilidad lo que ocurrirá en un determinado contexto de juego o atención, facilita y soporta la comprensión por parte del niño del lenguaje que se le dirige. Esa misma ritualización le permite intervenir e ir probando en la interacción el significado y la función de las palabras y las frases que en ese contexto se usan.

El adulto andamia, apoya este proceso de aprendizaje haciendo la tarea más compleja a medida que el niño la va dominando, acomodando su habla, rellenando aquellos huecos de la actividad que él no puede cubrir, etc. Así, socialización, lenguaje y desarrollo cognitivo encuentran marco idóneo de desarrollo en los formatos de interacción.

Estos esquemas ritualizados han sido observados también en el aula. Del mismo modo que en el marco familiar, los rituales de aula soportan la comunicación, son predecibles y ofrecen señales claras que ayudan a minimizar los problemas de interpretación y permiten centrarse en la tarea (Cazden, 1991).

Sin embargo, como la propia Cazden señala, ocurre con frecuencia que los alumnos aprenden determinados modelos de discurso ritualizados en el medio escolar, que pueden inducir al maestro a error. Así, formulan determinadas respuestas que hacen pensar al docente que han aprendido, cuando en realidad lo único que han hecho es integrar un esquema de pregunta-respuesta.

Estos problemas, propios de la relación de enseñanza-aprendizaje en cualquier ámbito de estudio, resultan especialmente significativos en clases en segunda lengua si se suman a ciertas prácticas pedagógicas de tradición arraigada, que teniendo su origen en los métodos audiolinguales ya mencionados, se centran en la forma y no en el mensaje, en la formulación y no en la comprensión, en el habla, no en la tarea.

Volviendo a nuestras aulas, maestras y maestros desean cumplir bien con su quehacer, pero tienen dificultades para abandonar las certezas que en enseñanza de segunda lengua les proporciona la selección de ítems lingüísticos. Además, parecen necesitar la «prueba», inmediata pero falsa, de aprendizaje que la repetición y la imitación por parte de sus alumnos les proporciona.

Lo que nos llevó a analizar la situación en el aula es la hipótesis de que muchos profesores de Escuela Infantil se resisten a abandonar esos mecanismos aunque los hagan convivir con otros de orientación comunicativa.

De hecho, nos interesaba conocer la influencia y la pertinencia de estas prácticas educativas para la adquisición del euskara como segunda lengua en el medio escolar. Nuestro objetivo era observar y hacer análisis de situaciones de aula para facilitar al profesorado la reflexión en torno a su propia práctica pedagógica, a fin de que se adecúe mejor a los fines que se ha marcado.

La Muestra

La reflexión que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia financiada por el Ayto. de Vitoria-Gasteiz y realizada por M. Victoria Urkola y Ane López de Luzuriaga junto conmigo misma, en una escuela infantil municipal de la misma ciudad, situada en un barrio de clase media baja, que acoge a niños de dos a cuatro años y lleva a cabo un programa de inmersión temprana en euskara.

Una maestra entusiasta tuvo la amabilidad de colaborar con nosotras permitiendo la observación y grabación de la vida cotidiana de su aula.

La clase objeto de nuestro estudio estaba formada por diecisiete niños de edades comprendidas entre los dos y medio y tres años. Estos niños se comunican con sus padres en castellano y para algunos de ellos éste era su segundo curso en un aula de inmersión.

Para facilitar el trabajo, se seleccionaron dos niñas y cuatro niños. La selección se hizo en función de la mayor regularidad de asistencia a clase y de la mayor producción lingüística según nos señalaban los primeros datos recogidos.

Procedimiento

En el período escolar comprendido entre los meses de enero a mayo se realizó una grabación semanal en vídeo durante las dos primeras horas matinales de clase. En el mes de junio se llevaron a efecto un total de nueve grabaciones, con lo que en conjunto se obtuvieron 29.

Contamos con dos tipos de grabación: Uno, donde los niños seleccionados han sido grabados junto a sus compañeros en el transcurso de las diversas situaciones escolares. Otro, consistente en grabaciones realizadas durante los últimos tres meses, donde estos niños fueron grabados junto con la profesora, sin la presencia del resto de compañeros, mientras realizaban una actividad dentro de la situación que hemos denominado «trabajo en grupo».

Para realizar nuestras grabaciones, que han sido transcritas según las normas de transcripción de Miller y Chapman (1985) indicadas para el uso del programa SALT, contábamos con un micrófono inalámbrico que portaba la profesora.

De todas las situaciones escolares estudiadas, hemos escogido para la parte del análisis cualitativo que aquí se detalla, la anteriormente mencionada de «trabajo en grupo», pues en ella se observa de manera sistemática la intención didáctica de la profesora en materia de enseñanza de la lengua.

Otras situaciones como la de «entrada», más productiva lingüísticamente que la que presentamos, quedaba fuera de lo que podría considerarse «tiempo de clase», no respondía a un esquema de intervención tan pautado, estaba sometida a cambios constantes por la llegada intermitente de niños al aula y presentaba una gama más variada de actividades individuales y colectivas.

Frente a ella, el «trabajo en grupo» ofrecía varias de las características estructurales de «las lecciones que funcionan bien en el aprendizaje de lenguas según

Wong Fillmore (1986) (límites marcados por cambios en la localización, principio y final claramente establecidos, horario regular, etc.) y se manifestaba como el momento más evidente de la intencionalidad didáctica de la profesora en la enseñanza del euskara.

Para nuestra exposición hemos seleccionado varias conversaciones mantenidas por ella con los niños en este momento escolar. En ellas, se pueden observar rasgos que explican cómo la maestra muestra una cierta manera de concebir qué es lo apropiado y qué lo pertinente en materia de enseñanza de segunda lengua.

El trabajo en grupo

En la clase estudiada esta situación escolar transcurre en torno a una actividad previamente planificada por la profesora. En ella, por lo general, los niños, sentados en grupos de cinco, pintan, recortan, pegan, dibujan etc. en hojas individuales motivos suscitados en una fase anterior de la clase. En otras ocasiones, niños y profesora realizan actividades que no requieren ser ejecutadas sobre papel, como preparar una comida o sembrar granos. La relación entre ella y los niños puede calificarse de fluida, cálida, e incluso cariñosa.

El trabajo suele estar acompañado de cancioncillas o cantinelas relacionadas con el tópico tratado en el día y obedece en sus fases a un ritual muy pautado:

1. Presentación por parte de la profesora de la tarea a realizar.
2. Petición de identidad a los niños, con el fin de escribir sus nombres y objetos simbólicos en la hoja correspondiente.
3. Instrucciones para realizar el trabajo.
4. Distribución del material.
5. Finalización del trabajo, colocándolo en un lugar fijo a la vista de todos.

En el transcurrir de estas fases, en las cuales la profesora dialoga con los niños del grupo, eventualmente pueden aparecer iniciativas ajenas a la tarea, tanto por parte de los niños como de ella misma. Las conversaciones que a continuación se transcriben proceden de esos diversos momentos.

1. La ensalada

Contexto: Profesora y niños preparan una ensalada que luego se servirá a toda la clase. Conversan ella (P), Nerea (E), Migucl (M), Beñat (B) Naira (N) y otro niño (O).

1 P — Nerea!	¡Nerea!	
2 P — Zuri gustatzen zaizu?	¿A tí te gusta?	(Se refiere al tomate que manipulan)
3 E — (Buruaz baietz)	(afirma con la cabeza)	
4 P — Bai	Sí.	
5 P — Bai	Sí.	
6 P — Gustatzen zait.	Me gusta.	(Replica a N)
7 P — Nerea!	¡Nerea!	
8 P — Letxuga gustatzen zaizu?	¿Te gusta la lechuga?	
9 E — (Buruaz ezetz)	(niega con la cabeza)	
10 P — Ez.	No.	(Replica a N)
11 P — Ez zait gustatzen, andereño.	No me gusta, señorita.	(Replica a N)
12 M — ¡A mí sí me gusta!		
13 P — Gustatzen zait, andereño.	Me gusta, señorita.	(Replica a M)
14 M — Gustatzen zait.	Me gusta.	
15 P — Gustatzen zait.	Me gusta.	
16 B — A mí no.		
17 P — Ez zait gustatzen.	No me gusta.	(Replica a B)
18 O — A mí tampoco.		
19 P — Es zait gustatzen.	No me gusta.	(Replica a O)
20 P — Niri bai.	A mí sí.	
21 P — Uí, oso ona da!	¡Huy, es muy rica!	
22 N — A mí no me gusta.		
23 N — Mamen, a mí no me gusta.		(Tira del brazo de la maestra)
24 P — Ez zait gustatzen.	No me gusta.	
25 N — Ez zait gustatzen.	No me gusta.	
26 P — Ez zait gustatzen.	No me gusta.	

El clima es relajado, la actividad agradable. Los niños participan cortando lechuga y están interesados en lo que hacen. Pronto, la maestra comenzará una conversación, acerca de los gustos alimenticios de los niños, centrada en principio en la tarea que comparten. Pero, obsesionada con que aprendan una fórmula lingüística (6), llevará a cabo un proceso de suplantación (6-11-13-15-17-19-24-26) que girará en torno a esa frase y su negativa: *gustatzen zait/ez zait gustatzen* (me gusta/no me gusta).

Este suplantar a los niños por parte de la profesora tiene como objeto ofrecerles en euskara, a modo de traducción, las palabras que o bien no han formulado o bien han sido dichas en castellano, con el fin de que ellos las repitan, lo hace en un tono diferente, fácilmente distinguible del de la mera formulación de la frase. Su objetivo de repetición, tan costoso, se logra solamente en dos casos (14 y 25).

Pero, detengámonos en ese mecanismo de traducción que la maestra emplea. Obsérvese que:

4. «Sí (me gusta)»
12. «A mí sí me gusta»

han sido traducidas por «**gustatzen zait**» (me gusta). Del mismo modo, las negativas:

10. «No»,
16. «A mí no»
18. «A mí tampoco»
22 y 23. «A mí no me gusta»

han recibido como equivalente *Ez zait gustatzen* (No me gusta), de modo que ninguno de los matices que cada una de ellas comportan es recogido en la traducción (la contraposición inherente a «a mí», por ejemplo, o la diferencia entre «no» y «tampoco»). Así pues, la lengua que a través de estas suplantaciones se ofrece a los niños, a fuerza de simplificada, resulta rígida, acartonada en una fórmula única y empobrecida, todo ello en aras de facilitarles la repetición.

Pero el problema central no reside ahí, sino que se sitúa en la ruptura constante del hilo temático: la conversación, en lugar de discurrir por los caminos de las preferencias en materia de comidas, lo que sería lógico, queda convertida en mero ejercicio estructural.

La suplantación como mecanismo didáctico podrá observarse con más detalle en el siguiente diálogo:

2. La Petición de identidad

Contexto: Los niños van a pegar adhesivos sobre la figura de una mariposa. La profesora entrega a cada niño la hoja de trabajo y anota en ella el nombre y objeto que representa a cada uno. He aquí la conversación mantenida con este motivo entre Naira y la maestra:

1 P — Zu?	¿Tú?	
2 P — Nor zara zu?	¿Quién eres tú?	
3 N — (Isilik)	(silencio)	
4 P — Karen zara.	Tú eres Karen.	
5 N — No.		
6 N — Naira.		
7 P — Ez naiz Karen!	¡Yo no soy Karen!	(Cambia de voz, imitando a Naira, contono de enfado.)
8 P — Naira naiz!	¡Yo soy Naira!	
9 P — Naira naiz!	¡Yo soy Naira!	
10 P — Karen.		
11 P — Karen zara.	Karen. Eres Karen.	
12 N — No.		
13 N — Naira.		
14 P — Ah, Naira!		
15 P — Ez naiz Karen.	No soy Karen.	
16 P — Naira naiz.	Yo soy Naira.	(escribe su nombre)
17 P — Eta Naira, zuk zer daukazu?	Y tú, Naira, ¿qué tienes?	(se refiere al objeto-símbolo de la niña)
18 N — Eguzkia.	El sol.	
19 P — Eguzkia	El sol.	(Lo dibuja)

La profesora hace sistemáticamente solicitudes de identidad en este contexto y manifiesta un marcado interés por este momento escolar, en el que interactúa con cada uno de los alumnos. Los intercambios que se producen en esta fase del trabajo se mantienen dentro de un esquema fijo, responden a lo largo de los meses de grabación a unas mismas pautas y presentan en todos ellos estructuras lingüísticas semejantes.

Este esquema conversacional, que adopta la apariencia de un intercambio donde se requiere y se brinda información para poder cumplir con una tarea —escribir el nombre reclamado en una hoja— se basa en un presupuesto falso: la profesora pregunta lo que ya sabe y sus interlocutores no ignoran que ella conoce la respuesta.

En realidad, se trata de un esquema típico de pregunta escolar evaluativa, pues su objeto no es recibir información nueva sino comprobar el conocimiento del interlocutor-alumno. En el caso que nos ocupa, no pretende otra cosa que comprobar la comprensión de la frase «Nor zara zu?» (Quién eres tú) y paralelamente, conseguir que la niña formule su respuesta en forma de frase completa. Para lograr la respuesta en frase negativa, la profesora recurre con frecuencia al juego de las mentirijillas: «Tú eres Karen». Se esfuerza, actúa con cambios de voz y tono, gesticula. Ni por esas: Tanto en un caso como en otro la niña reacciona en castellano, e inmediatamente comienza por su parte el mecanismo de suplantación (7-9-15-16): «Ez naiz Karen» (No soy Karen) «Naira naiz» (soy Naira).

La situación resulta absurda desde un elemental análisis de la comunicación: La máxima general de cantidad conversacional (Grice, 1975), por la que los interlocutores no se informan de lo que ambos conocen bien, se rompe, si bien es cierto que está rota por la institución escolar desde muy temprana edad.

Pero hay otro aspecto interesante en este juego: los datos que se le ofrecen a la niña para construir su conocimiento de la lengua a partir de la realidad están tergiversados: Es la profesora quien dice «Yo soy Naira». ¿Cómo descubrirá Naira con estos elementos lingüísticos deformados el verdadero significado del deíctico personal «ni» (yo) o el del verbo «naiz» (soy)?

Probablemente el único aprendizaje, costoso, que saque en limpio de una situación como ésta es el descubrimiento de que la escuela funciona de acuerdo a otros patrones, de que los conocimientos que en situaciones normales han de aplicarse al desarrollo conversacional deben abandonarse al entrar en el aula. Pero, entonces ¿qué caminos le quedarán?

La misma ruptura de las máximas conversacionales generales se puede observar en este otro diálogo tomado también en un momento de petición de identidad. Los participantes son esta vez la profesora y Saioa. Beñat, testigo de la conversación, interviene en un momento:

1 P — Zu?	¿Tú?	(le habla a Saioa)
2 P — Nor zara zu?	¿Quién eres tú?	
3 P — Nor zara zu?	¿Quién eres tú?	
4 S — Saioa.		
5 S — Saioa. Toalla.		(La niña se refiere a su objeto-símbolo)
6 P — Saioa		(La maestra escribe su nombre)
7 P — Eta zure marrazkia?	¿Y tu dibujo?	
8 S — (Isilik)	(Silencio)	
9 P — Zure marrazkia?	¿Tu dibujo?	
10 P — To...?	¿To...?	
11 B — ...mate.		(El día anterior los niños pintaron un tomate sobre una cartulina.)
12 P — ...aila?	¿...alla?	
13 S — ...ma.		(Saioa está desconcertada. Parece no entender nada.)
14 P — Toaila.		
15 S — Toalla.		

Ante la pregunta de la profesora (2-3), Saioa quiere abreviar y con sentido de la economía del lenguaje, ofrece a la vez toda la información que sabe que se le pide siempre en ese contexto: «Saioa. Toalla» (5), sus dos signos, nombre y objeto de identificación.

A la profesora éste no le parece procedimiento, pues de ese modo se rompen sus expectativas de trabajar en torno a algunas frases. Así que, desdobra los datos y requiere de nuevo el último, formulando una pregunta que desconcierta a la niña (7). Quizá Saioa desconozca el significado de la palabra «marrazkia», o quizá lo haya rechazado como no referido a su toalla, puesto que es evidente que la maestra le ha oído.

La profesora, para lograr que conteste a su última pregunta, utiliza el comienzo de la palabra, to... (10), con el fin de que la niña termine de formularla. Empieza así un juego de adivinación en el que participa también Beñat: tomate (11).

El desconcierto persiste aún después de que la maestra ofrezca la solución (12). Saioa no entiende. Busca una continuación para el «to...» y aventura «toma». Mala suerte. Otra vez será.

El diálogo acaba con la formulación por parte de la niña de aquello que de *motu propio* había dicho ya al comienzo: toalla. Largo recorrido pues, para tan corto viaje.

3. Distribuyendo el material

En la siguiente conversación, puede observarse la preocupación -propia de los métodos centrados en la forma- de que los alumnos formulen con rapidez las estructuras lingüísticas objeto de trabajo escolar sistemático.

Contexto: La profesora coge unos botes que contienen pintura. Se los muestra a los niños y espera sonriente a que se los pidan en euskara. Intervienen Naira, Miguel, Julen, Nerea, Saioa y otro niño.

- | | | |
|---|------------------------|---|
| 1 N — A mí mucha. | | |
| 2 P — Nahi duzu? | ¿Quieres? | |
| 3 N — A mí mucha. | | |
| 4 P — Emaidazu, esaidazu, e? | Díme, ¡dámelo! | (Se dirige a Naira) |
| 5 P — Emaidazu. | Dámelo. | (Se dirige a todos los niños) |
| 6 N — A mí mucha. | | |
| 7 M — Emaidazu. | Dámelo. | |
| 8 P — Tori, Miguel. | Toma, Miguel. | (Le da la pintura) |
| = Pausa de tres segundos | | |
| 9 N — A mí mucho. | | |
| 9 N — A mí mucho. | | |
| 10 P — Nola, nola? | ¿Cómo, cómo? | |
| 11 P — Asko ala gutxi? | ¿Mucho o poco? | |
| = Pequeña interrupción mientras la profesora prepara la pintura | | |
| 12 N — A mí mucho. | | |
| 13 P — Ea... | A ver... | |
| 14 J — A mí mucho | | (Dirige el brazo al bote de pintura) |
| 15 P — Emaida... | Dáme... | |
| 16 J — A mí mucho | | |
| 17 P — Emaidazu, andereño! | Dámelo, señorita | (Se dirige a Julen) |
| 18 J — Emaidazu, andereño! | | |
| 19 P — Zuk eskatu niri. | Pídemelo tú a mí. | (Se dirige a Naira) |
| 20 N — A mí mucha. | | |
| 21 P — Gutxi | Poco | |
| 22 J — Gutxi | Poco. | (Mientras prepara otro bote de pintura) |
| 23 P — Gutxi nahi duzu ala asko? | ¿Quieres poca o mucha? | (A Julen) |
| 24 P — Asko? | ¿Mucha? | |
| 25 J — Asko | Mucha. | |
| 26 P — Ah! | | (Entrega la pintura a Julen) |
| 27 P — Zuk, zenbat nahi duzu? | | (Le habla a Naira) |
| 28 E — Asko. | Mucha. | |
| 29 P — Asko. | Mucha. | |
| 30 E — Asko. | Mucha. | |
| 31 P — Asko. | Mucha. | (Da la pintura a E — Nerea—) |

= Interrupción mientras P prepara más pintura. Canta una cancioncilla.

- | | | |
|-----------------------------|--------------------------|--|
| 32 P — Ea. | | (Muestra un bote de pintura) |
| 33 P — Nork nahi du? | ¿Quién quiere? | |
| 34 S — Yo. | | |
| 35 P — Nik. | Yo. | (Espera a que lo repitan antes de darles la pintura) |
| 36 S — Nik. | Yo. | |
| 37 O — Nik. | Yo. | |
| 38 N — Nik. | Yo. | |
| 39 P — Nik nahi dut! | Yo quiero. | (Entrega la pintura a Saioa) |
| 40 P — Nik nahi dut! | Yo quiero. | |
| 41 N — *Ni asko. | *Yo mucho. | |
| 42 N — *Ni asko. | *Yo mucho. | |
| 43 P — A, asko nahi duzula? | ¡Ah! ¿Que quieres mucho? | |
| 44 N — Sí | | |
| 45 P — Bai, bai. | Sí, sí. | (Prepara la pintura a Naira) |

En esta conversación, además de los mecanismos de ayuda (15) y las suplantaciones (17-35-39) ya observadas en otros diálogos, la profesora hace indicaciones explícitas para la imitación: «díme, dámelo» (4,5,19), que cuando son fielmente seguidas por los niños (7, 18) logran que éstos consigan el objetivo de su petición. Sin embargo, de vez en cuando pueden surgir complicaciones. Así a Julen, después de formular adecuadamente su requerimiento se le exige un nuevo paso: que diga si quiere mucho o poco (21-25). En realidad, no hemos podido saber si Julen distingue entre mucho y poco. El repite y consigue la pintura suficiente, que es de lo que se trataba.

Según esta manera de proceder, los niños más hábiles en la utilización social de los mecanismos de imitación, como Julen, logran su objetivo. Quien se resiste a usarlos padece una larga espera hasta conseguir lo que pretende. Así, la pobre Naira no obtendrá su pintura hasta cuarenta y cinco entradas conversacionales más tarde. Paciente Naira.

El premio tras la formulación adecuada ilustra en este ejemplo el esquema conductista de estímulo-respuesta en que los métodos audiolinguales se basan. La respuesta activa de la profesora sólo llega tras haber recibido el estímulo que considera adecuado, la frase en euskara de la niña, respuesta-premio a un esfuerzo centrado en la imitación.

Con frecuencia, no obstante, el esfuerzo es tan agotador y desvía tanto del propósito conversacional del inicio, que la atención del niño acaba desviándose hacia cualquier otro lugar. Véase si no este ejemplo de lo que le ocurrió a Julen.

4. Quiero pintar

Contexto: Julen se acerca a la profesora con el fin de que le dé instrumentos para pintar.

1 P — Ea, zer nahi duzu?	A ver, ¿qué quieres?	
2 J — Quiero pintar.	Quiero pintar.	(Dicho en el tono del niño, para que este lo repita)
3 P — Margotu nahi dut.		
4 P — Ea, esan zuk!	A ver, dílo tu.	
5 J — Quiero pintar.		
6 P — Margotu nahi dut.	Quiero pintar.	
7 J — Margotu nahi dut.	Quiero pintar.	(Sin mediar más palabra, Julen se marcha a jugar)

Julen prefiere quedarse sin pintar, o quizá, tras el ejercicio lingüístico se le ha olvidado que su propósito inicial era ése. Opta por marcharse sin reclamar lo que en principio pedía. ¿Tendría acaso miedo a una nueva sesión de entrenamiento?

Conclusiones

A la luz de nuestros registros, la provocación de comportamiento imitativo, con su secuela de suplantaciones, ayudas, repeticiones rígidas de frases-fórmula por parte del profesor, no da buen resultado.

No lo da numéricamente. De hecho, en otra parte del estudio que aquí se comenta, donde se hizo un análisis del desarrollo en la adquisición del léxico en euskara de los niños observados,⁴ se encontró que las formulaciones de cada niño que respondían a comportamientos imitativos superaban el 25% del total de producciones orales en uno solo de los casos estudiados.

Se evidencia además en él, que la producción espontánea de palabras y frases, elaboradas por los propios sujetos sin recibir presión sobre tal o cual forma concreta es un mecanismo que se manifiesta como más productivo que el de refuerzo e imitación.

Tampoco, desde el punto de vista cualitativo, pueden considerarse buenos los frutos de tal método. Se ha visto a lo largo de estas páginas cómo de forma persistente se rompía el hilo temático de conversaciones que podrían haber sido interesantes, hasta el punto en ocasiones, de hacer olvidar a los participantes su propósito inicial. Los hemos visto frustrados en sus expectativas, con dificultades para comprender el sutil juego escolar en que, rota la comunicación, estaban sumidos. Lo que comenzó como tema acabó siendo ejercicio sobre la forma: desapareció el sentido de lo que se decía.

Se ha observado también la versión empobrecida de la lengua que tal comportamiento didáctico ofrece: Las escasísimas expansiones, las reformulaciones casi inexistentes... todo ello en aras de una repetición que uniformiza bajo una frase-etiqueta todas las variaciones que el discurrir de la comunicación natural recoge en su secuencia de elementos interaccionales cambiantes.

En el mismo sentido, presentan especial importancia las distorsiones que esta práctica supone para la cabal comprensión de las alternancias enunciativas, referidas tanto a los elementos deícticos personales y a las formas verbales subsiguientes, como a los componentes léxico-semánticos de ciertos pares de verbos ligados a la reversibilidad (dar-tomar, ir-venir, traer-llevar etc.).

Elaborar hipótesis sobre función, forma y significado es condición imprescindible para el proceso de dominio de la lengua por parte de los alumnos. Ello requiere probar los elementos lingüísticos en diferentes contextos, encontrárselos con variaciones en el discurrir conversacional en torno a asuntos de su interés. Sólo así buscarán, probarán y finalmente dominarán las formas lingüísticas, que sirven a la comunicación y encuentra en ella su sentido.

Por ello, puede decirse que cuanto más semejanza tenga el habla suscitada en el aula con los intercambios naturales extraescolares, más posibilidades tendrá de convertirse en fuente lingüística susceptible de ser asimilada por el alumno y de ser transformada luego en palabra propia.

Ello no debe de resultar muy difícil en las clases de escuela infantil. La actividad conjunta, los asuntos que despiertan la atención de los niños, y por tanto, los temas sobre los que hablar, a los que referirse con interés y emoción son múltiples. En ellos, será en los que los educadores deberán centrar su esfuerzo, programando una variada gama de descubrimientos y experimentaciones que darán lugar, sin duda, por parte de los niños a un lenguaje necesario y rico con el que irán comprendiendo y transformando el mundo a su alcance. Eso sí, contando siempre con la imprescindible palabra del maestro.

Notas

1. Constituyen todos ellos una colección conocida como «Los libros azules», y publicada por el Dep. de Presidencia del Gobierno Vasco en 1982.

2. Para una visión global de la evolución de los métodos de enseñanza de segundas lenguas, véase Zanón (1988).

3. Esta convivencia de tendencias contradictorias puede observarse en una reciente publicación del Dep. de Educación del Gob. Vasco, *Escola Hitzun baten bila*.

4.

		PRODUCCIONES ESPONTÁNEAS				ESP.TOTAL
		IMITACIONES	PROVO.	ESP.	R. EVAL.	AYUDA ESPON.
ANDONI	4,9%	9,3%	1,9%	6,2%	77,7%	85,8%
BEÑAT	11,3%	11,7%	3,6%	11,7%	61,7%	77%
IMANOL	4,3%	5,6%	1,4%	2,7%	86%	90,1%
MIGUEL	10,4%	12,7%	1,2%	6,1%	69,5%	76,9%
NAIRA	7,6%	12,8%	5,9%	8,3%	65,4%	79,6%
SAIOA	18,2%	8,4%	6,3%	13,3%	53,8%	73,4%

Referencias bibliográficas

- BROWN, R. Y BELLUGI, U. (1964) «Three processes in the child's acquisition of syntax.» *Harvard Educational Review* 34, 133-151.
- BROWN, R. (1977) Introducción, en *Talking to children: Language input and acquisition*. SNOW, C. E. y FERGUSON, C.A., comp. New York. Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona. Paidós.
- CAZDEN, C. B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid. Paidós.
- EUSKARA ZERBITZUA (1992) *Eskola Hiztun baten bila*. Vitoria-Gasteiz. Eusko Jaurlaritza.
- GRICE, H.P. (1975) «Logique et conversation» *Communications*, 30.
- KRASHEN, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford. Pergamon Press.
- MILLER, J.F. Y CHAPMAN, R. S. (1985) *Systematic Analysis of Language Transcripts*. University of Wisconsin.
- SANZ, P. et al. (1984) «Análisis de una experiencia bilingüe. Curso 1982-83. C.P. R. de Alvaro. Vitoria-Gasteiz», en SIGUAN coord. *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Barcelona. ICE Univ. de Barcelona.
- SIGUAN, M. (1984) *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Barcelona. ICE Univ. de Barcelona.
- WONG FILLMORE, L. (1986) «When does teacher talk work as input?» University of California. Berkeley.
- ZANÓN, J. (1988) «Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una perspectiva histórica y conceptual» Barcelona. ICE Univers. Barcelona.

El catalán como lengua de enseñanza en las Islas Baleares; algunos datos

Miquel Sbert i Garau y Miquel Vives Madrigal

Inspección Educativa. Baleares

1. INTRODUCCIÓN

Desde la ya lejana —en el tiempo— Orden del Honorable Sr. Consejero de Educación y Cultura del Gobierno de las Islas Baleares del día 29 de agosto de 1986, que regulaba la enseñanza *en* lengua catalana en los centros docentes no universitarios, el contexto social, el marco político y, en nuestro ámbito, el contexto educativo han variado sustancialmente. La legislación referente a la posibilidad de usar la lengua territorial como lengua vehicular de la enseñanza no hacía otra cosa —ni ha avanzado hasta ahora mucho más— que despenalizar un proceso —el de la normalización lingüística de los centros escolares— que sólo el voluntarismo de los maestros —individualmente y como colectivos más o menos caracterizados— había iniciado, mantenido o intentado desarrollar.

Sería lógico suponer que una legislación, nada favorecedora, pero permisiva respecto al uso de la lengua catalana como vehículo de enseñanza debería comportar el corolario indiscutible de unas previsiones por parte de las Administraciones Públicas (MEC, como responsable de la enseñanza, y Comunidad Autónoma, como responsable de la lengua y su enseñanza) que, concordantes con los cambios que ellas mismas bendecían por vía de las autorizaciones para la enseñanza en catalán, favoreciesen y llevasen a cabo los ajustes estructurales e infraestructurales necesarios para no condenar desde los propios orígenes todos estos proyec-

tos de implantación de la enseñanza en catalán al fracaso completo o parcial. Aspectos de planificación como: la catalogación de los puestos de trabajo (plantillas de profesorado), formación del profesorado, soportes materiales, recursos... no se pueden olvidar a la hora de incardinar cambios orgánicos en un sistema como el educativo que se ve globalmente afectado por estos cambios, aceptados por la legalidad.

Las cosas no han sido así. Las órdenes despenalizadoras más bien han servido para generar toda una serie de dificultades legalistas (no entramos aquí en el análisis de las peligrosas connotaciones que supone tener que «pedir permiso» para impartir enseñanza en la lengua territorial propia), que venían a enturbiar el panorama. Las precauciones administrativo-burocráticas, comprensibles y, sobre todo aceptables si viniesen motivadas por una planificación imprescindible, sirvieron —y continúan sirviendo— de freno al progreso no traumático de la enseñanza en catalán en las Islas Baleares porque son percibidas, precisamente, sólo como dificultades de una burocracia estéril.

Al dejar la iniciativa de los procesos de enseñanza en catalán y su continuidad a los propios centros, es decir, a los profesores desamparados del soporte institucional era inevitable que se produjesen —sobre todo en el campo del sector público, mucho más dinámico en este sentido— situaciones de «impasse». La inhibición institucional, forzosamente debía comportar a medio plazo la «disolución» del tema de la enseñanza en catalán hasta convertirlo en un elemento marginal —muy apto para campañas publicitarias— en un contexto de otros procesos —programas de renovación pedagógica, nuevas tecnologías, integración, orientación...— más serios, planificados, coordinados, supervisados y bien nutridos.

Podríamos ejemplificar muchos casos de actuaciones —o de falta de actuaciones— que vienen a corroborar estas afirmaciones nuestras que, naturalmente, no son nada novedosas, pero hemos querido, bien conscientemente, fijar nuestra atención sólo en aspectos cuantitativos, cuya constatación, seguida de una reflexión serena a su alrededor, podrá servir para fijar una perspectiva válida de afrontamiento del problema de la lengua catalana como lengua vehicular de la enseñanza en las Islas Baleares.

Intentaremos acercarnos a la consideración de cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué representa hoy cuantitativamente la enseñanza en catalán en las Islas Baleares?
- ¿Qué grado de conocimiento de las dimensiones de este fenómeno tienen en realidad las administraciones públicas competentes?
- ¿Qué grado de fiabilidad puede otorgarse a la información estadística de que se dispone?
- ¿Qué planificación seria puede empezarse a partir de la información existente?
- ¿Podemos indicar pautas posibles de actuación?

2. LOS DATOS SOBRE LA ENSEÑANZA EN CATALÁN

2.1 *Un poco de historia*

2.1.1. Datos del curso 1983-1984

El Ministerio de Educación y Ciencia (1985), publicó unos datos sobre la enseñanza de la lengua catalana correspondientes al curso 1983-1984. En uno de los anexos consta la relación de centros autorizados para realizar programas de enseñanza en lengua catalana con una serie de comentarios que nos han permitido extraer y codificar los datos siguientes (MEC, 1985: 79-82):

- El número de centros autorizados es de 15. No son, por lo tanto, los pocos centros emblemáticos que impartían sus programas en catalán sin autorización, como es el caso del colegio Mata de Jonc.
- No hay constancia de si, en estos centros autorizados, se imparten todos los grupos en catalán o si sólo se trata de una línea. Así, por ejemplo, figura el C.P. Gabriel Alzamora, y a nosotros nos consta que sólo una línea de la escuela se hacía y se hace en catalán.
- La implantación de los programas de enseñanza en catalán se inició en los cursos señalados en la figura 1.

FIGURA 1

CURSO ESCOLAR	NÚMERO	PORCENTAJE
1979-80	3	20
1980-81	1	6,66
1981-82	3	20
1982-83	2	13,33
1983-84	4	26,66
1984-85	2	13,33
TOTAL	15	100
COMIENZO IMPLANTACIÓN ENSEÑANZA EN CATALÁN		

(Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC, 1985)

- La situación geográfica de los centros autorizados para hacer enseñanza en catalán se puede ver en la figura 2. La mayor parte no pertenecen a la ciudad de Palma y no hay ni uno solo situado en las Islas Pitiusas.

FIGURA 2

SITUACIÓN GEOGRÁFICA	CENTROS	PORCENTAJE
MALLORCA		
Palma	4	26,66
Part Forana	7	46,66
MENORCA	4	26,66
EIVISSA-FORMENTERA	0	0,00
TOTAL	15	100

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA ENS. EN CATALÁN 1983-84

(Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC, 1985)

- e) Con respecto a la titularidad de la escuela, todas son de régimen público. Ni siquiera una es privada (ya hemos hecho referencia a la ausencia de Mata de Jonc).
- f) Globalmente considerado, los centros imparten en catalán todas las áreas en seis escuelas, dos de las cuales son unitarias, y en este momento una de ellas ha dejado de hacerlo por el cambio continuado de maestra y por algunas protestas de padres (es el caso de Banyalbufar). De los otros seis centros, cuatro imparten un área en catalán, una escuela tres áreas, y otra dos áreas.
- g) Si en lugar de examinarlo globalmente, analizamos la enseñanza en catalán total o parcialmente, resulta de ello la tabla de la figura 3.
- h) Si examinamos las áreas impartidas en lengua catalana a cada uno de los cursos de EGB, resulta el cuadro de la figura 4. Esto permite visualizar cómo el área más vehiculada en lengua catalana la de ciencias sociales —hemos separado intencionadamente el área social y natural en dos en el ciclo inicial—, que es impartida en catalán en un 93,3% de las 15 escuelas en primero, para bajar hasta un 66,6% a tercero y a un 13,3% en sexto. En el caso de las ciencias naturales, se hacían en catalán en un 86,6% en primero y ya sólo en un 20% en quinto. Conviene observar cómo en séptimo y octavo todavía no se había implantado —es decir, no había llegado— la enseñanza en catalán a ninguna área curricular.
- i) Si el examen de la información se realiza sobre las áreas curriculares impartidas en catalán, sobre el total de los centros que hacen esta área, resultan de ello los datos de la figura 5.

FIGURA 3

	PRE	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
ENSEÑ.	T P	T P	T P	T P	T P	T P	T P	T P	T P
NÚMERO	7 2	11 3	7 4	6 4	6 4	1 4	0 2	0 0	0 0
0%	77 22	78 21	63 28	60 40	20 40	20 80	0 100	0 0	0 0
ENSEÑANZA TOTAL O PARCIAL EN LENGUA CATALANA POR CURSOS. 1983-84									

(Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC, 1985)

FIGURA 4

CURSO	MT	CS	CN	EA	EF	R/E	TOTAL
1º	73,3	93,3	86,6	80,0	80,0	73,3	93,3
2º	46,6	73,3	66,66	53,3	53,3	53,3	73,3
3º	40,0	66,6	60,0	46,6	46,6	40,0	66,6
4º	40,0	60,0	53,3	40,0	40,0	40,0	60,0
5º	6,6	33,3	20,0	6,6	6,6	6,6	33,3
6º	6,6	13,3	--	--	--	--	13,3
7º	--	--	--	--	--	--	--
8º	--	--	--	--	--	--	--
PORCENTAJE DE ÁREAS CURRICULARES IMPARTIDAS EN LENGUA CATALANA CURSO 1983-84. (MT= Matemáticas; CS= Ciencias Sociales; CN= Ciencias Naturales; EA= Educación Artística; EF= Educación Física; R/E= Religión/Ética; TOTAL sobre número de Centros que imparten enseñanza en lengua catalana (parcialmente o totalmente).							

(Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC, 1985)

FIGURA 5

CURSO	MT	CS	CN	EA	EF	R/E	Nº CENTROS
1º	78,5	100	92,8	85,7	85,7	78,5	14
2º	63,6	100	90,9	72,7	72,7	72,7	11
3º	60,0	100	90,0	70,0	70,0	60,0	10
4º	66,6	100	88,8	66,6	66,6	66,6	9
5º	20,0	100	60,0	20,0	20,0	20,0	5
6º	50,0	100		--		--	2
7º	--	--		--		--	--
8º	--	--		--		--	--

PORCENTAJE DE ÁREAS CURRICULARES IMPARTIDAS EN LENGUA CATALANA EN LOS CENTROS QUE REALIZAN ENSEÑANZA EN CATALÁN (CURSO DE EGB ESPECIFICADO).
(MT= Matemáticas; CS= Ciencias Sociales; CN= Ciencias Naturales; EA= Educación Artística; EF= Educación Física; R/E= Religión/Ética; TOTAL= número de centros que realizan enseñanza en lengua catalana en el curso especificado).

(Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC, 1985)

2.1.2. Algunas referencias al curso 1984-1985

En la evaluación sobre actitudes y conocimientos de las lenguas catalana y castellana, en las escuelas de Mallorca, llevada a cabo por Vives Madrigal (1989), consta información sociolingüística referida al curso 1984-1985, de la cual hay que destacar aquí los datos sobre las áreas impartidas en lengua catalana (Vives Madrigal, 1989: 802-811):

- De las veinte escuelas de Mallorca que componían la muestra representativa de la población (aleatoria, estratificada por afijación proporcional), el porcentaje de escuelas que impartían alguna área curricular en lengua catalana era del 10,5%, mientras que no impartían ningún programa en catalán —excepto la enseñanza de la lengua—, un 89,4%.
- En las escuelas que hacían áreas en lengua catalana, los programas más impartidos eran, en primer lugar, los de ciencias sociales, seguidos de los de ciencias naturales y educación física. Ello es totalmente concordante con los datos citados anteriormente.
- Entre las conclusiones del estudio evaluativo, por lo que respecta a la enseñanza en catalán, figuran las siguientes:
 - Se ha incorporado el estudio de la lengua catalana al sistema escolar de las Islas Baleares, pero considerado como área de aprendizaje, asignatura o materia.
 - No podemos afirmar todavía que haya «educación bilingüe» —entendida como el uso de dos lenguas como medio de instrucción en una

parte del curriculum escolar o en todas (Siguán; Mackey, 1986: 62-69; Arnau, 1980: 15-20). La enseñanza utilizando el catalán y el castellano como lengua vehicular del curriculum escolar es escasa. La ecología escolar continúa siendo castellanizadora.

2.1.3. Datos del curso 1987-1988

El departamento de Dinámica Educativa del Ayuntamiento de Palma publicó, en 1987, un monográfico dedicado al tema de la enseñanza en catalán, en el que consta la relación de centros que imparten enseñanza en catalán en Mallorca y centros que la iniciaban en el curso 1987-1988 (Ayuntamiento de Palma, 1987: 19-21). Hay que destacar aquí los datos siguientes:

- a) El número de centros de niveles de preescolar, EGB y enseñanza media que realizan enseñanza en catalán en Mallorca, de forma parcial o total, y que disponen de autorización es de 47.
- b) Otros centros que imparten enseñanza en catalán sin disponer de la autorización oficial son 18 (también de los niveles de preescolar, EGB y enseñanza media).
- c) Los centros de Palma que imparten enseñanza en catalán, con especificación de nivel y área se pueden ver en la figura 6. En total son 16 centros de preescolar y de EGB, 13 de los cuales son públicos y sólo 3 de titularidad privada (el histórico Mata de Jonc y dos escuelas infantiles —una religiosa y una laica).
- d) Ningún instituto de BUP o de FP de Palma impartía antes del curso 1986-87, programas en lengua catalana, aunque estaba previsto que iniciasen esta experiencia algunos grupos de cuatro institutos de Bachillerato y uno de Formación Profesional que haría en catalán el primer curso de la rama administrativa.
- e) No hay ningún centro privado de enseñanza media de Palma que dé clases en lengua catalana. No queda claro si los hay que lo hagan fuera de Palma.

FIGURA 6

CENTRO	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
C.P.				1	1	1	1	1	1	1			
C.P.				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C.P.				2	2	1	1	CN	CN	CN	CN	CN	CN
C.P.						E	E	CS	CS	CS	MT/ CS	MT/ CS	MT/ CS
C.P.											CN	CN	CN
C.P.			2	2	2								
C.P.				2		E	E	CS	CS	CS	CS	CS	CS
C.P.						1	E	CS	CS	CS			
C.P.				1									
C.P.						1	E	CS	CS	CS	CS	CS	CS
C.P.				1	1	E	E	CS	CS	CS	CS	CS	CS
C.P.						1	E	CS	CS	CS	CS	CS	CS
C.PRI.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C.PRI.				1	1								
C.PRI.	1	1	1	1									
C.P.				1									

CENTROS QUE IMPARTEN ENSEÑANZA EN CATALÁN EN PALMA, ESPECIFICANDO EL NIVEL Y LAS ÁREAS (CURSO 87-88)
(E: Experiencias Social y Natural; MT: Matemáticas; CS: Ciencias Sociales; 1: Una línea, un grupo; 2: dos líneas, dos grupos).

(Fuente: Ayuntamiento de Palma, 1987)

2.2. LA IMPLANTACIÓN DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA EN CATALÁN DURANTE EL CURSO 1990-91

2.2.1. El convenio MEC-CAIB

En el Convenio general de cooperación entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares del 29 de mayo de 1990 (BOCAIB nº 745, del 16.06.90), se declaran bilingües, es decir, enseñanza en catalán y en castellano, 86 centros públicos de preescolar y de EGB, de los cuales podemos observar los ciclos afectados en la figura 7. También se declaran plazas —es decir, puestos de trabajo— correspondientes a los ciclos inicial, medio y superior, y curiosamente no sale a la luz el puesto de trabajo de matemáticas y ciencias naturales.

FIGURA 7

	PRE	C.I.	C.M.	C.S.	MT/CN
CENTROS	56	71	62	47	36
NÚMERO DE CENTROS PÚBLICOS DECLARADOS BILINGÜES POR CICLOS Y UN ÁREA					

(Fuente: Elaboración propia a partir del Convenio MEC-CAIB)

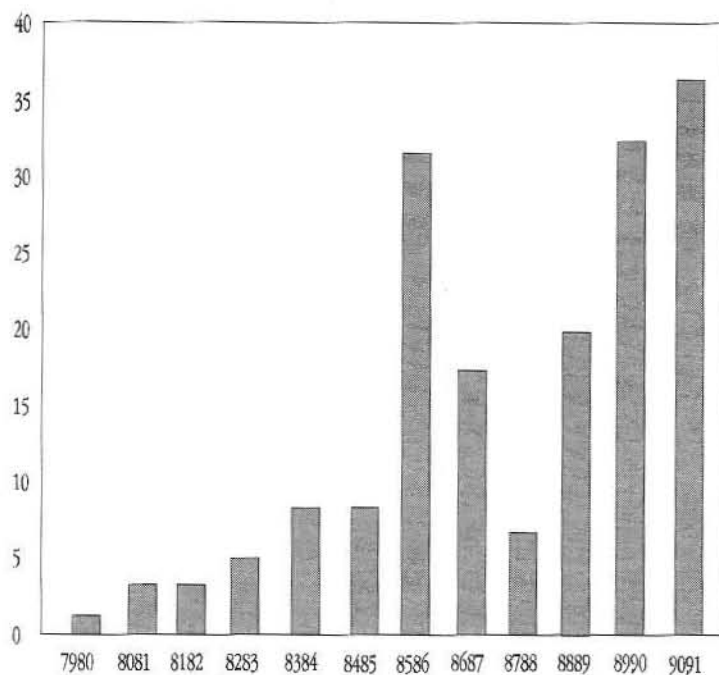
2.2.2. La enseñanza en catalán durante el curso 1990-91

2.2.2.1. Centros que desarrollan programas en catalán

Del informe «Enseñanza en catalán. Curso 1990-91» de la Consejería de Cultura, Educación y Deportes del Gobierno Balear, hay que destacar los datos siguientes:

- Ha habido, durante el curso 1990-91, 36 nuevas solicitudes para implantar programas de enseñanza en lengua catalana, hecho que lleva a afirmar que el número total de centros que imparten —total o parcialmente— sus programas en lengua catalana supera los 150, cantidad que supone casi el cuarenta por ciento del total de centros. Véase el histograma de la progresión de solicitudes oficiales en la figura 8.
- Las figuras 9 y 10 ilustran los centros que dan clase en lengua catalana. En datos globales, se deduce que un 49,01% de los centros públicos desarrollan total o parcialmente programas en catalán, mientras que sólo un 5,96% de los privados llevan a cabo estas enseñanzas. En el caso de EGB hay que remarcar que el 48,09% de las escuelas públicas tiene algún tipo de programa de enseñanza en lengua catalana mientras que las de titularidad privada sólo llegan a un 5,76%.

FIGURA 8. Solicitudes de enseñanza en catalán



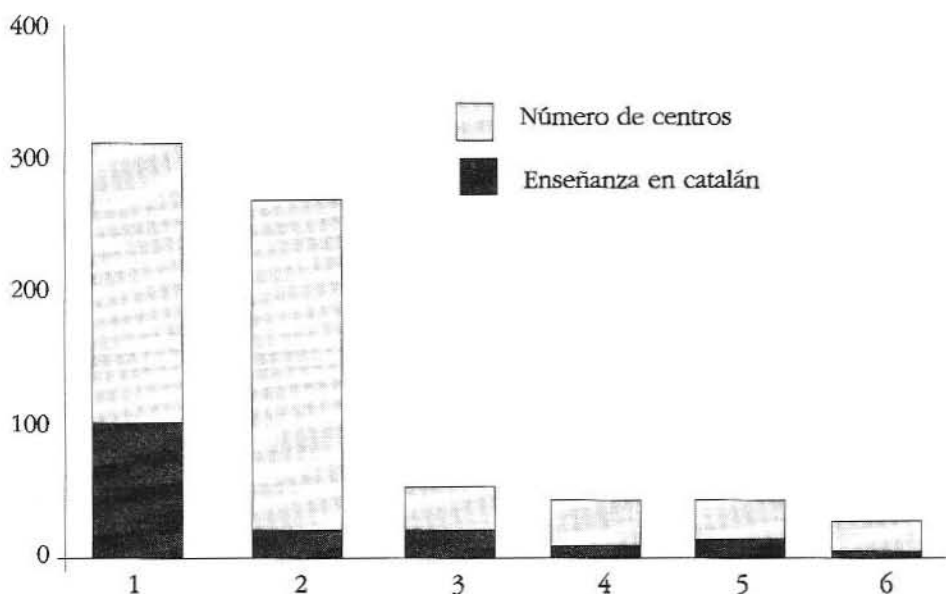
(Fuente: Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, 1991.)

FIGURA 9

	total	en catalán	Porcentaje
Públicos de EGB	210	101	48,09%
Privados de EGB	260	15	5,76%
Públicos BUP y COU	22	15	68,18%
Privados BUP y COU	25	2	8,00%
Públicos FP	21	8	38,09%
Privados FP	17	1	5,80%
CENTROS QUE IMPARTEN ENSEÑANZA EN CATALÁN CURSO 1990-91			

(Fuente: Conselleria de Cultura, Educació i Esports. Govern Balear, 1991.)

FIGURA 10. Histograma de los centros que desarrollan programas en lengua catalana, curso 90-91



Fuente: Conselleria de Cultura, Educació i Esport del Govern Balear, 1991

2.2.2. Alumnado escolarizado en catalán

Del examen de las hojas de matrícula y de los documentos de organización pedagógica de los centros educativos, el Servicio Provincial de Inspección Técnica de Educación del MEC obtuvo los datos indicados en los cuadros de la figura 11, referidos al alumnado escolarizado, de forma total o parcial, en lengua catalana. Permiten hacer aquí los siguientes comentarios:

1º. Sobre los datos globales o generales:

- Del total global de matrícula de alumnos de preescolar, EGB, BUP y FP, reciben enseñanza utilizando el catalán como lengua vehicular un 17,21% de estudiantes, cosa que equivale a decir un poco más de una sexta parte.
- Porcentualmente, los estudiantes de bachillerato son los que más tienen, al menos una asignatura explicada en catalán. En efecto, un poco más de una cuarta parte (28,7%) de los estudiantes de BUP recibe enseñanza en catalán total o parcialmente.

- c) Curiosa y desgraciadamente, los alumnos de preescolar son los que menos enseñanza en catalán reciben (13,9%). No se llega a una séptima parte del total de los niños de este nivel.
- d) El alumnado de EGB y de Formación Profesional que es objeto de enseñanza en catalán no representa todavía una sexta parte del total de la matrícula.

2º. *Según la titularidad pública o privada de los centros:*

- a) El alumnado escolarizado en escuelas públicas que recibe enseñanza en catalán de forma total o parcial, oscila alrededor de la cuarta parte de la matrícula de este tipo de centro. A pesar de ello, en el caso de la Formación Profesional el porcentaje sólo es del 7,71% (no llega a una doceava parte).
- b) El alumnado que asiste a una escuela privada y recibe algún programa de enseñanza en lengua catalana es sólo del 8,71%, es decir, aproximadamente la doceava parte del total de los escolares de privada.
- c) Llama mucho la atención el hecho de que sólo un 1,5% de los niños escolarizados en escuelas infantiles privadas tengan algún tipo de enseñanza en catalán —en el caso de preescolares públicos el porcentaje es del 27,9%.
- d) Sorprendentemente, el porcentaje de alumnos de Formación Profesional de privada es el más alto en cuanto a enseñanza en catalán. Ello se explica por el reducido número de matrícula de Formación Profesional en centros privados en comparación con la pública y porque uno de los centros con matrícula más alta de Palma (Colegio Sant Josep Obrer) afirma realizar dos asignaturas en catalán.

FIGURA 11. Alumnado escolarizado (total-parcial) en catalán. Curso 90-91

DADES D'ENSENYAMENT EN CATALÀ CENTRES PÚBLICS	TOTAL MATRÍCULA	ENS. CATALÀ TOT. O PARC.	PERCENT. %
PREESCOLAR	9017	2521	27,96
E.G.B.	50822	11238	22,11
B.U.P.	15525	5511	35,50
F.P.	9780	754	7,71
TOTALS	85144	20024	23,52

DADES D'ENSENYAMENT EN CATALÀ CENTRES PRIVATS 1990/91	TOTAL MATRÍCULA	ENS. CATALÀ TOT. O PARC.	PERCENT. %
PREESCOLAR	10203	153	1,50
E.G.B.	42308	3019	7,14
B.U.P.	7791	1189	15,26
F.P.	2939	1145	38,99
TOTALS	63241	5507	8,71

TOTALS GENERALS PÚBLICS I PRIVATS 1990/91	TOTAL MATRÍCULA	ENS. CATALÀ TOT. O PARC.	PERCENT. %
PREESCOLAR	19220	2674	13,91
E.G.B.	93130	14257	15,31
B.U.P.	23316	6700	28,74
F.P.	12719	1900	14,94
TOTALS	148385	25531	17,21

(Fuente: Servicio Provincial de Inspección Técnica de Educación de las Islas Baleares)

3. LAS CONTRADICCIONES

- 1ª. Como se puede comprobar, las diferentes fuentes proporcionan informaciones no sólo desvirtuadas desde perspectivas diferentes, sino desiguales y, en ciertos aspectos, susceptibles de inducir a errores de apreciación.
- 2ª. Los listados (o el número de centros que imparten enseñanza en catalán) no son idénticos. Incluso cabe decir que no hay coincidencias entre los centros de EGB que aparecen en el convenio de 1990 y los relacionados en los índices ministeriales y de la CAIB.
- 3ª. Al ofrecer la información referida a centros, sin considerar la matrícula escolar, se presenta una situación que no se puede considerar representativa de la realidad. Basta con observar que una escuela unitaria de 15 alumnos tiene el mismo peso específico que un colegio público de mil

alumnos. Tampoco se entra en consideraciones de orden sociolingüístico, derivadas de la ubicación —situación en el interior de la isla, muy poco influida por la presencia del castellano, frente a una zona urbana o periférica turística fuertemente castellanizada— o otros indicadores (clase social de las familias, por ejemplo).

- 4ª. A los hechos anteriores, hay que añadir que la estadística por centros distorsiona la realidad porque favorece una intuición de amplitud en la expansión de los procesos de normalización lingüística de la enseñanza no concordante con los efectos reales de implicación de la población escolar.
- 5ª. Los datos, tanto en un sentido como en otro (centros, matrícula), resultan totalmente insuficientes a la hora de delimitar cuantitativamente (y cualitativamente) el fenómeno, porque no distinguen una información tan esencial como la distinción entre enseñanza totalmente impartida en catalán, de enseñanza parcialmente impartida en esta lengua. Así, podemos comprobar cómo esta información sólo está a nuestra disposición referida a los años 1983, 1984, 1985, 1986 y 1987.
- 6ª. Tampoco resulta fácil, con un análisis de los datos ofrecidos, averiguar la evolución de los procesos en el seno de los diferentes centros escolares que habían empezado su proyecto de enseñanza en catalán en ciclo inicial y, progresivamente, tenían que continuarlo hasta el final de la EGB. En cuanto a los centros de enseñanzas medias no sale a la luz la tipificación de las áreas afectadas por esta transformación.

4. PAUTAS POSIBLES DE ACTUACIÓN

Planificar sin un conocimiento exacto de la realidad es una aspiración imposible de llevar a cabo. Si nos hemos de referir a datos como los que hemos apuntado más arriba tendremos que concluir que las posibilidades en este sentido son muy precarias. Por lo tanto, hay que iniciar una serie de medidas coordinadas, desde todas las instancias competentes (particularmente MEC y CAIB), a fin y efecto de introducir elementos de racionalidad y de eficacia en una temática tan determinante como la que tratamos.

Un primer paso previo (y por razones de necesidad y urgencia paralelo a una planificación), debería ser la confección de un CENSO de enseñanza en catalán.¹ Además de los datos que hemos anotado, como presencia y ausencia, un censo completo serviría para diagnosticar con precisión cuál ha sido la evolución de la enseñanza en catalán en las Islas Baleares, cuál es realmente la entidad del fenómeno y, fundamentalmente, cuáles son las carencias principales. El censo podría servir como base de pautas de actuación normalizadora que, partiendo de la realidad, sirviesen para mejorar y consolidar lo que existe, y de soporte a un progreso imprescindible si no se quiere caer en la aniquilación total de la lengua catalana como herramienta de comunicación y vehículo de la enseñanza.

Como mínimo, habría que incidir sobre los aspectos siguientes (que no desarrollaremos) que marcan *posibles líneas de actuación normalizadora* (o de intervención educativa —véase en este sentido VIVES MADRIGAL, 1989: 903-917; 1991a; 1991b):

- a) Legislación.
- b) Formación y perfeccionamiento del profesorado.
- c) Asesoramiento y apoyo didáctico y lingüístico al profesorado (Inspección).
- d) Promoción de las escuelas en catalán (acción compensatoria en las islas o áreas más deficitarias: Eivissa, núcleos turísticos, barriadas urbanas periféricas...).
- e) Diseño y promoción de programas específicos: inmersión, integración en el medio, colaboración entre comunidades lingüística y culturalmente idénticas.
- f) Provisión de profesorado.
- g) Programa de inmersión/aprendizaje precoz de la lengua.
- h) Proyecto lingüístico en el marco del Proyecto Educativo de Centro.
- i) Planes de normalización lingüística.
- j) Arbitrio de recursos.

La información y planificación, si no son coordinadas, sistematizadas, orientadas y, en su caso, ejecutadas según una intencionalidad y desde una estructura que las optimice, difícilmente tendrán efecto. Por ello, hay que pensar que, también en las Islas Baleares, se necesita un organismo, servicio o estructura que centralice, coordine, sistematice y oriente todo lo que se relaciona con el hecho de utilizar el catalán como lengua de la enseñanza. En el marco del convenio de colaboración entre las dos administraciones educativas quizá sería el momento de iniciar la creación de un órgano que asumiese las competencias en este sentido.

Notas

1. El Grupo de Trabajo de Catalán del Servicio Provincial de Inspección Técnica de Educación, del que forman parte los dos ponentes, está ya recopilando la información para confeccionar el censo durante el presente curso.

Referencias bibliogràfiques

- AJUNTAMENT DE PALMA. DEPARTAMENT DE DINÀMICA EDUCATIVA (1987). *L'ensenyament en català*, Palma.
- ARNAU, J. (1980). *Escola i contacte de llengües*, CEAC, Barcelona.
- CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I ESPORTS. GOVERN BALEAR (1991). *Ensenyament en català, curs 1990-91*, mecanografiado, Palma.
- MEC-CAIB (1990). *Conveni general de cooperació entre el Ministeri d'Educació i Ciència i la Comunitat Autònoma de les Illes Balears*, BOCAIB, nº 74, de 16-6-90
- MINISTERI D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA. DIRECCIÓ PROVINCIAL DE BALEAR. INSPECCIÓ EDUCACIÓ BÀSICA (1985). *Dades per a un diagnòstic de l'ensenyament de la llengua catalana a les Illes Balears corresponents al curs 1983-84*. Palma.
- SERVEI D'INSPECCIÓ TÈCNICA D'EDUCACIÓ. DIRECCIÓ PROVINCIAL DE BALEAR. MEC. (1991). *Alumnat escolaritzat (total-parcial) en català*, mecanografiado, Palma.
- SIGUAN, M.; MACKAY, F. (1986). *Educación y bilingüismo*, Santillana/UNESCO, Madrid.
- VIVES MADRIGAL, M. (1989). *Avaluació de les actituds i dels coneixements de les llengües catalana i castellana a les escoles de Mallorca*, Tesis doctoral inédita, Universitat de les Illes Balears.
- VIVES MADRIGAL, M. (1991a). «El Diferencial Semántico como instrumento de evaluación actitudinal en comunidades bilingües. Aplicación en Mallorca», Comunicació presentada al *Congreso Internacional de Educación Multicultural e Intercultural*, Ceuta, 24-28 de noviembre.
- VIVES MADRIGAL, M. (1991b). «L'actitud dels escolars mallorquins envers les llengües catalana i castellana», Comunicació presentada al *XVI Seminari Llengües i Educació: Models d'ensenyament en dues llengües*, Sitges, 28-30 de noviembre.

La interacción profesor-alumnos en la adquisición del euskera como segunda lengua.

Pablo Sotés Ruiz

INTRODUCCIÓN

La enseñanza bilingüe en euskara dentro de la Comunidad Foral de Navarra y de la Comunidad Autónoma Vasca, se ha materializado en la aplicación de diferentes modelos educativos: el *modelo «B»* en el que se utilizan ambas lenguas como vehículo de enseñanza, introduciéndose la lectoescritura primero en castellano y, una vez dominada en esta lengua, se hace en euskara, y el *modelo «D»* el que vehicula, generalmente, toda la enseñanza en euskara excepto el castellano como asignatura. Este último modelo se puede identificar perfectamente con los denominados programas de inmersión que se llevan a cabo en diferentes contextos educativos, y que como característica distintiva, suponen un cambio de lengua hogar-escuela.

En Pamplona, y en su entorno urbano, los programas de inmersión se vienen poniendo en práctica en todas las Ikastolas (centros creados por iniciativa privada de los padres) desde el inicio de éstas, siendo los primeros centros escolares donde se comenzó a impartir la enseñanza en euskara. En los últimos años, debido a la creciente demanda por parte de los padres, cada vez son más los centros escolares públicos en los que se están poniendo en práctica y cohabitan diversos modelos educativos («D», «B», «A») y «X» (monolingüe en castellano).

El proyecto de investigación que aquí se presenta parte de datos obtenidos de una clase inmersión al euskara durante el primer curso de inicio de dicho progra-

ma (Preescolar de 3 años), del centro Hegoalde, perteneciente a la Ikastola Municipal de Pamplona (regida por el Ayuntamiento de Pamplona), sita en el barrio de la Milagrosa. A este centro, al igual que al resto de las Ikastolas y Centros Escolares bilingües, acuden niños/as que en su mayoría son castellano-parlantes, suponiendo para ellos un cambio de lengua hogar-escuela.

MARCO TEÓRICO

Hacia finales de 1960 y comienzos de 1970, los investigadores comenzaron a examinar sistemáticamente la lengua o «input» proporcionada a los niños que adquieren su primera lengua (L1) al igual que el input que reciben las personas de todas las edades que hablan o aprenden una segunda lengua (L2).

Las investigaciones que examinaban el input en la L2, tanto en los ámbitos naturales de conversación (e. g. Ferguson, 1975, con hablantes adultos; Katz, 1977, con niños) como en la clase (e. g. Gaies, 1979, con estudiantes adultos; Wong-Fillmore, 1976, con niños) comenzaron por centrarse en los aspectos lingüísticos de los datos obtenidos de aprendices de L2.

Hatch (1983) concluye de su revisión de la literatura sobre el «input», que existen marcadas similitudes en el lenguaje dirigido a los aprendices ya sean éstos aprendices de L1 o de L2. Cuatro de las cinco características que propone son lingüísticas: suprasegmentales, fonológicas, semánticas y sintácticas. La quinta es no lingüística y la denomina: «recursos comunicativos», entre los que se encuentran la repetición de palabras y frases, la corrección del verdadero sentido y la fonología más allá de la corrección de la sintaxis (refraseado, oraciones a completar, preguntas ocasionales y estructuras).

Los trabajos de Long introdujeron, en su momento, una matización y precisión a la teoría más aceptada sobre la adquisición de la L2 (Krashen, 1982). No es sólo el «input comprensible» el que explica la adquisición de la L2 sino también la adaptación interaccional al hablante no-nativo («HNN»). Posteriormente otros trabajos han insistido en que el ritmo y la velocidad de adquisición dependen también de la posibilidad que tiene el aprendiz de oírla y, sobre todo, de usarla en contextos variados y diferentes (Ellis, 1988).

Dentro de los estudios sobre el *habla del profesor* se describen el habla y los tipos de interacción entre hablantes nativos y no-nativos de una lengua, bien sea en contextos naturales (por ejemplo, cuando se encuentran en la calle) (Hatch, Sapira y Gough, 1978), bien en contextos más formales (por ejemplo, en una clase) (Long, 1983a) y ponen en relación estas formas peculiares de interacción con la adquisición de la segunda lengua. Long (1983a, 1983b) postula y describe las modificaciones del input que un hablante nativo realiza para asegurar la comprensibilidad de su mensaje y para interpretar y mantener el habla del hablante no-nativo.

Kleifgen (1985) llevó a cabo un estudio en una clase de Párvulos, donde la mitad de los niños hablaban una lengua diferente al inglés, analizando la interacción entre el profesor y cuatro alumnos con distintos niveles de competencia, en

la L2 en la que ellos estaban trabajando. Descubrió que la estrategia de omisión y sustitución de elementos importantes de la frase por medio de acciones, disminuyó en el habla del profesor de principio a final de curso, mientras que la habilidad lingüística de los alumnos progresaba.

Por otra parte, Ellis (1985) estudió también la adaptación comunicativa progresiva entre un profesor y dos niños (analfabetos) en tareas de tipo conversacional con estímulos visuales durante un período de nueve meses fuera de las clases normales. La comparación en distintos momentos de tiempo indicó que la complejidad de la tarea variaba tanto como los ajustes interaccionales.

Wong Fillmore (1985) realizó un estudio longitudinal (3 años) en clases con diferentes proporciones de niños con competencia limitada en inglés. Comparó clases donde los niños habían progresado académica y lingüísticamente con clases donde los progresos de los niños no eran evidentes, definiendo un conjunto de variables del profesor que influyen en la adquisición de la lengua y en el éxito académico de los escolares. Estas variables son: la manera en que eran organizadas las clases, las características estructurales de las lecciones y las características del habla del profesor que actúan como input adecuado.

De los trabajos mencionados anteriormente respecto a la interacción del profesor-alumnos en la adquisición de la segunda lengua, como conclusión podemos presuponer que el alumno progresa porque se le proporciona un mensaje más rico y significativo y porque participa en una interacción singular, todo lo cual le ayuda en la comprensión y le facilita el habla.

Los trabajos sobre el habla del profesor han analizado las características formales e interaccionales de su «input», es decir, los ajustes que se ve obligado a hacer cuando enseña la o en la L2. El feedback conversacional es una de las pautas comunicativas o «ajustes interaccionales» de que se sirven los profesores para la L2 (facilitar información que pueden usar activamente para modificar y mejorar progresivamente sus aproximaciones a las reglas de la lengua que están aprendiendo) (Chaudron, 1988).

Respecto al papel de las diferencias individuales Wong-Fillmore (1979) estudia las estrategias sociales y cognitivas especiales que necesita el aprendiz para hacer frente a la tarea del aprendizaje de la lengua que ellos desconocen. Las diferencias individuales encontradas en el aprendizaje de la segunda lengua, en cinco niños de su estudio, están directamente relacionadas con la interacción entre la naturaleza de la tarea del aprendizaje de una nueva lengua, las estrategias que necesitan para ser aplicadas en la tarea, y las características personales de los individuos implicados, tales como los hábitos de la lengua, motivaciones, necesidades sociales y aproximaciones habituales a los problemas relacionados con la manera de acometerlo.

RELEVANCIA DE ESTA INVESTIGACIÓN

Para evaluar los programas de inmersión del euskara, es fundamental examinar cómo se las arreglan los profesores y los niños para comunicarse. Por una parte, las estrategias, los recursos, los soportes de tipo contextual y las propias dificultades del profesor, son elementos fundamentales; y, por otra parte, el analizar las estrategias comunicativas de los alumnos y el proceso de adquisición del euskara, son, también, importantes aspectos a la hora de comprender el proceso de inmersión al euskara. Se trata fundamentalmente de una investigación cualitativa de un contexto escolar etnográfico muy específico con el objetivo de poder avanzar en la interpretación del discurso en el aula de L2, teniendo en cuenta tres áreas básicas de investigación: análisis del discurso y del habla, estrategias del profesor y estrategias de los alumnos/as.

Esta investigación se enmarca dentro de un proyecto más amplio sobre la comunicación en los programas de inmersión que se está llevando a cabo en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

El *objetivo general* es el de examinar la interacción comunicativa entre una maestra y los alumnos de una clase de inmersión al euskara durante el primer curso de inicio del programa (Preescolar de 3 años).

Dentro de los *objetivos específicos*:

- a) Observar la evolución del input de la profesora por medio de las estrategias de interacción conversacional que utiliza a lo largo del curso escolar.
- b) Observación a lo largo del primer curso escolar de las pautas comunicativas (relación entre las estrategias de la profesora y de los alumnos).
- c) Estudio de las diferencias individuales de los niños en el uso de las estrategias comunicativas y lingüísticas y su evolución a lo largo del curso escolar.
- d) Comparación de las pautas comunicativas (estrategias del profesor y de los alumnos) respecto a cuatro contextos diferentes y a lo largo del tiempo.

METODOLOGÍA

Este estudio consiste en la realización de un análisis etnográfico (observacional) de una clase de inmersión al euskara durante el primer curso de inicio del programa (Preescolar 3 años).

La clase elegida ha sido aquella que llevaba a cabo un programa de inmersión desde el Preescolar con suficiente experiencia, basándose en un proyecto innovador, denominado «Haurtxo Projektoa» que se coordina con otros centros escolares

bilingües (Ikastolas y Centros Públicos) y en el que la profesora es una profesional experimentada en programas de inmersión. El aula pertenece al centro Hegoalde de la Ikastola Municipal de Pamplona.

Las *actividades* que se han elegido han pretendido cumplir una doble función: la de promover interacción, y la de ser representativas del tipo de actividades que una maestra de un programa de inmersión al euskara realiza con niños que inician la escolarización. Las *cuatro actividades* observadas son: Cuento, Matemáticas, Plástica y Psicomotricidad. A destacar que en algunas de ellas han primado el discurso más planificado (por ejemplo, en el cuento) y en otras más espontáneo y no planificado (plástica) con la consiguiente relevancia que este tipo de discurso pueda tener en las estrategias comunicativas que animan la adquisición de la L2 en los niños/as.

Para el registro de estos datos se ha utilizado un vídeo apoyado por un altavoz inalámbrico que llevaba la profesora, acompañados de registros de observación personales con el objetivo de contextualizar las sesiones grabadas. Asimismo, se han enriquecido estos registros con datos aportados por la maestra y por las entrevistas con los padres de los niños/as.

Se realizó una grabación quincenal, a lo largo del curso escolar 1989-90, registrándose las actividades que la maestra realizaba con un grupo pequeño de 6 niños/as de la clase.

CRITERIOS DE ANÁLISIS

Estructura del discurso del aula

La unidad mínima de análisis para estudiar la interacción que vamos a utilizar es el *intercambio* (Sinclair y Coulthard, 1975). El intercambio se considera como la unidad mínima de interacción entre hablantes sobre un mismo tópico. Requiere la participación mínima de dos participantes para que sea efectiva (profesor-alumno, alumno-alumno). Los límites del intercambio vienen marcados habitualmente por la respuesta o reacción correcta del alumno con o sin feedback del profesor. La respuesta de uno de los participantes puede ser no verbal.

El intercambio finaliza cuando ya se ha negociado el tópico, introducido por uno de los interlocutores, y en este sentido se ha de precisar que un intercambio puede incluir muchos turnos de palabra, todos los que sean necesarios para negociar un tópico (por ejemplo, una pregunta formulada por el profesor). Es el punto de vista del que ha iniciado el tópico, y no la respuesta y reacción del otro, por muy correcta que sea, el que determina el límite del intercambio.

Dentro de los Intercambios nos vamos a centrar en aquellos en los que el interlocutor demanda del otro una respuesta o actuación. Según este análisis tanto la maestra como el niño pueden iniciar el intercambio. En esta investigación no analizaremos aquellos intercambios en los que no se espere respuesta posible.

Ellis (1988) distingue distintos tipos de intercambios en el aula de L2:

1. Interacciones que implican objetivos comunes

Según si el tipo de orientación está dirigida al «medium», al mensaje o a la actividad. En el caso de los intercambios orientados al «medium» el propósito principal del profesor es la enseñanza de la lengua, siendo la estructura del discurso rígida y poco participativa. En los intercambios orientados al mensaje, el propósito principal del profesor es la enseñanza de algún contenido que es parte del currículum escolar. Por último, aquellos intercambios que tienen como objetivo principal lograr comportamientos específicos del niño, que dan como resultado alguna acción no-verbal, se consideran intercambios orientados a la actividad, tal como, la actividad que se desarrolla en el taller de cocina o en la realización de juegos. Las interacciones orientadas a la actividad, generalmente, dan como resultado una mayor variedad de tipos de interacción y ofrecen al niño la oportunidad de actuar como iniciador de una manera mucho más amplia.

2. Interacciones que desempeñan objetivos de marco de referencia

Un profesor eficiente es normalmente considerado como el que puede responder a los niños ante cualquier requerimiento organizacional de la lección. El Lenguaje Organizacional es un marco de referencia para lograr los objetivos pedagógicos. En el aula, donde la enseñanza de la lengua sirve como el medio de comunicación, el lenguaje organizacional puede ser considerado «natural».

Los intercambios organizacionales aportan las bases para comunicarse sobre los materiales e instrumentos requeridos para llevar a cabo una actividad, para conducir las tareas rutinarias de la clase, tal y como cojer y devolver libros, o descubrir quién no ha venido y para tener éxito y continuar con la tarea.

Por tanto, no sorprende que las clases contengan una gran cantidad de negociación sobre los materiales necesitados para una tarea y que los niños, en particular, empleen un montón de tiempo buscando lo que necesitan.

3. Interacciones que desempeñan objetivos sociales

En las clases de L2 aparecen, a menudo, pequeñas oportunidades para un tipo de conversación espontánea niño/a-niño/a, fuera de los objetivos escolares, y que favorecen su proceso de socialización.

Estrategias del profesor

El profesor se vale de sus *estrategias comunicativas* para iniciar y mantener los intercambios entre él y los alumnos. Con el objeto de iniciar cualquier tipo de intercambio, realiza preguntas a sus alumnos o bien pretende dirigir su acción por medio de órdenes. Ante la respuesta o reacción del alumno, el profesor utiliza una variedad de tácticas de feedback que aportan información sobre la adecuación de dicha respuesta o reacción. Cuando en el intercambio aparecen rupturas comunicativas, es decir, cuando el alumno responde inadecuadamente, analizamos si el profesor la acepta, da la contestación correcta supliéndola, o bien intenta repararla.

Las *estrategias paraverbales* (manera de expresarse, vocalizaciones, entonación), las *estrategias no verbales* (gestos, miradas, movimientos) y el *soporte contextual* (ayudas sensoriales), utilizados en las interacciones, son elementos que acompañan al lenguaje verbal y en algunos casos lo sustituyen, e indudablemente, favorecen el mantenimiento de la comunicación entre hablantes nativos y hablantes no nativos de la L2.

Estrategias de los alumnos

Los aprendices de segunda lengua utilizan *estrategias comunicativo-académicas* en los intercambios de tipo instruccional, que tienen como propósito la negociación y continuación de la tarea que se está realizando. Partiendo de la diferenciación que hace Ellis (1985), los alumnos utilizan estrategias de reducción o bien de consecución o logro. Las estrategias de reducción aparecen cuando los alumnos no son capaces de mantener la comunicación con la profesora (no toman parte, cambian de tema, imitan, ...), mientras que los alumnos emplean estrategias de consecución ante las demandas del profesor cuando mantienen con él la comunicación (responden y actúan adecuadamente, piden ayuda, ...).

Por otra parte, se analizan también las estrategias lingüísticas que utilizan los alumnos. En primer lugar, debemos de tener en cuenta el código utilizado (L1, L2 o mezcla de códigos) en las respuestas o iniciaciones de los niños. Y por último, ateniéndonos a la complejidad morfo-sintáctica se diferencian expresiones del alumno/a ultramínimas, mínimas o complejas.

Referencias bibliográficas

- CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1985). Teacher-pupil interaction in second language development. En S. GASS & C. MADDEN (Eds.).
- ELLIS, R. (1988). *Classroom Second Language Development*. London: Prentice Hall.
- FERGUSON, C. A. (1975). Towards a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics*, 17 (1), 1-14.
- GAIES, S. J. (1979). Linguistic input in first and second language learning. En F. R. ECKMAN Y A. J. HASTINGS (Eds.). *Studies in first and second language acquisition* (pp. 186-193). Rowley, MA: Newbury House.
- HATCH, E. M. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- HATCH, E.; SHAPIRA, R.; GOUGH, J. (1978). «Foreigner-Talk» discourse. *ITL: Review of Applied Linguistics*, 39/40, 39-59.
- KATZ, J. A. (1977). Foreigner talk input in child second language acquisition: its form and function over time. En C. A. HENNING (Ed.) *Proceedings of the First Los Angeles Second Language Research Forum* (pp. 61-75). Los Angeles: University of California.
- KLEIFGEN, J. A. (1985). Skilled variation in a kindergarten teacher's use of foreigner talk. En S. GASS Y C. MADDEN (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- LONG, M. H. (1983a). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 412, 126-141.
- LONG, M. H. (1983b). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. En M. A. CLARKE Y J. HANDSCOMBE (Eds.) *On TESOL '82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching* (pp. 207-225). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- SINCLAIR, J. Y COULTHARD, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- WONG-FILLMORE, L. (1976). *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*. Tesis doctoral no publicada, Stanford University.
- WONG-FILLMORE, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. En C. FILLMORE; D. KEMPLER Y W. WANG (Eds.) *Individual Differences in Language Ability and Behaviour*. New York: Academic Press.
- WONG-FILLMORE, L. (1985). When does teacher talk work as input? En S. GASS Y C. MADDEN (Eds.).

Composición de «descripciones»: qué imitan los niños de los modelos literarios

Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, Joaquim Arnau y Anna Valeta

Universitat de Barcelona

«si és pacífic pot ser salvatge»
Abraham, 8 años

El presente trabajo es parte de un proyecto que se propone estudiar el desarrollo de la competencia literaria en escolares de 8 y 9 años de edad. Nos interesa averiguar cómo se manifiesta ésta en la producción escrita de textos que se identifican como «descripción» y cómo será influida por una programada intervención pedagógica. Muy especialmente, nos proponemos averiguar cómo se verá afectada la producción de textos por la coincidencia o divergencia entre la lengua familiar y la lengua escolar. Para cumplir con este propósito, el programa de intervención pedagógica que hemos analizado se desarrolla en un contexto escolar en el que conviven niños de lengua familiar catalana y castellana, que reciben enseñanza en catalán.

De acuerdo con algunos autores (Ryan, 1977; Blanche-Benveniste, 1982), vamos a considerar que el conocimiento acerca de los textos forma parte de la **competencia literaria** de los niños. Esta competencia literaria, a su vez, será considerada como un componente de la competencia lingüística, de la capacidad de «saber y hacer cosas con el lenguaje». Una expresión fundamental de esta competencia literaria es la producción o «composición de textos», es decir,

la producción de enunciados lingüísticos autosuficientes y autosostenidos (con lo cual queda excluida la conversación por no ser ni autosuficiente ni autosostenida). En este ámbito de hacer cosas con el lenguaje, los géneros constituyen el contexto lingüístico, el entorno condicionante para la aplicación de determinadas operaciones semánticas, sintácticas o pragmáticas. Del mismo modo que para entender ciertas expresiones lingüísticas es necesario referirse a los contextos extra-lingüísticos, para apreciar la competencia literaria nos hemos de referir al género (Ryan, pp. 297). Vamos a distinguir así *género* de *tipos de texto*. Los géneros están determinadados externamente, sus categorías dependen de los propósitos del emisor y de los tópicos. Se identifican sobre la base del uso, más que de la forma y cada cultura concreta su propia tipología de géneros. La categoría de los textos, en cambio, se determina por la co-ocurrencia de características lingüísticas. Tal como señalan Biber y Ryan (1988, pp. 13; y pp.170; Ryan, pp. 259, trad. castellana), una co-ocurrencia de características lingüísticas no es aleatoria, marca una influencia funcional subyacente que motiva su empleo. Una de ellas es el género. Todo texto que se incluya en un acto de comunicación, pertenece a un género. En este trabajo nos vamos a referir a la *descripción*, como tipo de texto, en el contexto del género «descripción sobre un personaje de tipo literario-ficción».

En contraste con otros aspectos de la competencia lingüística, la competencia literaria no es fácil de verificar y no está igualmente repartida entre los miembros de una comunidad. Las experiencias sociales con diversos textos influirán sobre su forma de expresión y sobre las diferencias que los hablantes muestran respecto de ella. Suponemos que escuchar y leer literatura inculca *patterns* de lenguaje y que en general la experiencia con ciertos modelos literarios ayuda a movilizar al niño hacia el conocimiento de los principios obligatorios y opcionales de cada tipos de textos. Teniendo en cuenta la importancia de las experiencias de socialización para la formación de la competencia literaria y que ésta debe manifestarse en la composición de textos, nos propusimos estudiar los factores que intervienen en una experiencia de apropiación literaria.

¿Qué imitan los niños de modelos literarios? Es decir:

¿Qué características lingüísticas de un texto escrito seleccionan
 desatienden
 modifican en su propio
 discurso?¹

Y, ¿cómo facilitar ese proceso de apropiación?

Si la competencia literaria refiere a un conocimiento acerca de los textos, conocer la descripción querrá decir aplicar un conjunto de reglas o principios obli-

1. Presentaremos los ejemplos dispuestos en «grille» según la metodología del GARS para el análisis sintáctico (1983, 1991) porque permite una visualización mejor de los fenómenos que queremos destacar.

gatorios y opcionales que el productor y lector comparten respecto a este tipo de textos. Las opciones son aquellos usos aceptables en cierto tipos de texto y que quedan fuera de lugar en otros. En cambio, los principios obligatorios afectan a los rasgos propios de cada tipo de texto (aunque no siempre tienen una realización superficial única, sino que muchas veces pueden realizarse dentro de una variedad de expresiones disponibles. Pero hay textos donde las reglas y las formas de superficie son bastante restringidas (por ejemplo, algunos textos legales).

La descripción como tipo de texto

La descripción se opone a la narración, como tipo de texto, en el aspecto sintáctico y en el aspecto semántico. En el sintáctico, particularmente en lo que respecta a los dos tiempos del discurso: la descripción supone una interrupción de uno de los tiempos de la narración, el tiempo histórico. En cambio, el tiempo del desarrollo del discurso continúa en la descripción. Por eso, en un mismo género, por ejemplo en el relato de un cuento, una de las funciones de la descripción es la de detener el tiempo de narración de los eventos. En cuanto a lo que los teóricos del discurso han denominado «macroestructura» (van Dijk, 1977, o sea la representación semántica global o la «forma lógica» de los textos), la jerarquía de la narración está dada por la organización cronológica de los eventos, en cambio la jerarquía de la descripción se constituye en el discurso. La descripción se relaciona con el nombrar, el definir y el calificar más que con el relatar.

La descripción, sin embargo, comparte con la narración el aspecto pragmático: la función de estar orientados hacia la información. Ambos invitan al lector a extraer un mensaje y a guardarlo en la memoria. Por eso, pueden convivir en un mismo género. La bondad de ambos tipos de textos, narración y descripción, depende de la verdad o de la versomilitud de su contenido.

Aquí nos vamos a centrar en los aspectos sintácticos y semánticos de la descripción, aunque también consideraremos el aspecto pragmático al analizar la identificación y el respeto al género.

En el caso de la descripción,

(i) *Las características de la persona y del verbo* (modo, categoría, tiempo, aspecto y tipo de verbo).

Es *obligatorio* el uso del modo indicativo, dentro de la categoría de verbos estativos, en tiempos del presente o del pasado inmediato. El uso de verbos estativos refleja el carácter estático del texto y evoca la cualidad de un objeto o escena. Es *opcional* el uso de verbos activos, pero es *obligatorio* no tratarlos en una cadena de eventos (Chatman, 1980, p. 120).

Aunque es más frecuente el uso de aspecto perfectivo, el aspecto es más *opcional*. La persona del relator también es opcional.

(ii) *La organización sintagmática:*

El uso de verbos estativos *obliga* la presencia de nominales y adjetivales en su valencia, así como de cierto tipo de elementos asociados a la construcción verbal. Éstos deberán cumplir una función de contextualización locativa y/o temporal, no secuencial sino de ubicación discursiva.

(iii) *La organización paradigmática:*

Es *obligatorio* el nombrar y el calificar, aunque es *opcional* la forma textual del nombrar (por presentación, por aserción) y la incorporación o no de valoraciones junto con la cualidades. Las cualidades se presentan bajo la forma de enumeraciones, comparaciones, seriaciones escalares o ejemplificaciones. Aunque es *opcional* que estas alternativas lexicales aparezcan sobre una de las posiciones sintácticas dando el efecto de listas paradigmáticas o bien sobre diferentes posiciones sintácticas.

(iv) *La descripción de la información:*

El tema de la descripción (y a veces algunas de las particularidades del referente) influye sobre la organización y sobre las unidades de contenido. Pero es *opcional* el tipo de organización y la cantidad, calidad y modo de progreso de las categorías y unidades de contenido. También es *opcional* la perspectiva que se escoge para presentar la información.

La descripción en la escuela

Los textos escolares: enciclopedias, manuales, diccionarios, incluyen fundamentalmente descripciones de diversos tipos: técnicas o literarias, denotativas o connotativas, expositivas o argumentativas. Los trabajos escritos que se exigen a los niños: informes, resúmenes de temas de ciencias naturales o físicas, deberán responder a las características de la descripción (más que a la narración). Además, la descripción es importante porque moviliza a los alumnos hacia un tipo de género no cronológico y facilita el paso hacia formas de discurso impersonales. A pesar de su importancia y de cierta exigencia implícita de conocerla, muy poco énfasis se pone en su enseñanza. Por el contrario, la escuela como otras instituciones culturales, contribuye más a difundir y a sostener las formas narrativas que las descriptivas.

Esa es la razón por la cual decidimos concentrarnos en este tipo de texto, comprender las dificultades que su apropiación implica y poder llegar a proponer secuencias de intervención psicopedagógicas para su enseñanza explícita.

Método

La población investigada incluye 120 alumnos de 3º. EGB, de lengua familiar catalán y castellano, que asisten a centros públicos de Barcelona con programa de enseñanza en catalán desde el parvulario (Arnau & Bel, 19??).

Se utilizó una de aproximación experimental, pero con intervención psicoeducativa. Las variables controladas fueron: a) el conocimiento temático, b) el conocimiento textual específico y c) el nivel de accesibilidad de las estructuras textuales. La intervención psico-educativa se realizó a distintos niveles. En el máximo nivel, hubo intervención sobre las tres variables de conocimiento temático, conocimiento textual específico y nivel de accesibilidad de las estructuras textuales. Obviamente, contamos con un nivel cero, sin intervención. La situación de producción, el tipo de texto, la descripción, la edad de los alumnos y la lengua de aprendizaje escolar (catalán), se mantuvieron estables.

En el presente capítulo, ejemplificaremos el nivel 2 de intervención psico-educativa: sobre el conocimiento textual específico. Los niños trabajaron de manera controlada con un texto literario como modelo de referencia: la descripción de un animal, el asno Baldiri, extraída del libro *El carrer estret* de un autor consagrado en la literatura catalana, Josep Pla. El texto modelo estaba escrito en catalán.

Para trabajar el texto, la profesora siguió nuestras sugerencias para encarar la secuencia de actividades:

1. Presentación del texto y del autor: la profesora procedió a enseñar el libro del cual se había extraído el texto y presentó a Josep Pla.
2. Lectura: la profesora repartió fotocopia del texto a todos los alumnos, pidió que la leyeran y luego hizo una lectura en voz alta al mismo tiempo que los alumnos seguían el texto con la vista.
3. Análisis del texto: la profesora formuló una serie de preguntas, pidiendo respuestas de los alumnos que registraba en la pizarra. Preguntó qué título le pondrían al texto y por qué. Luego preguntó sobre aspectos referentes al contenido temático del texto: cómo el autor describía el personaje, de dónde venía, qué hacía y cómo lo veía la gente. Las respuestas fueron agrupadas según hacían referencia a las categorías de información sobre características del personaje (físicas, de carácter, procedencia, etc.). Luego pidió que los alumnos buscaran una palabra que no entendieran, una parte del texto que les gustara, cómo podría decirse «lo mismo pero de otra manera» de un trozo del texto y cómo podría decirse «lo contrario de» otro trozo del texto. La profesora completó este análisis con los aspectos estilísticos indagando sobre cómo escribía el autor respecto a: por dónde había comenzado, cómo conectaba las características descritas y cómo comparaba éste personaje con otros.

Posteriormente, solicitó a los alumnos que escogieran entre algunos de los siguientes animales: elefante, perro o gato y que lo describieran «como lo hace Josep Pla en Baldiri».

En el análisis del texto la profesora se concentró en algunas de las construcciones del texto y sobre el contenido, sin embargo en ningún momento indicó qué aspectos del texto debían ser imitados. Los niños tenían, pues, «libertad» de elegir qué propiedades del texto-modelo debían ser imitadas. Uno de los análisis se centrará, entonces sobre «lo imitado» en cada una de las versiones obtenidas. Este análisis tendrá como referencia, por un lado, el texto modelo y, por otro, el conjunto de características que han sido efectivamente imitadas por los niños. Para obtener ese conjunto se proyectarán las propiedades imitadas por cada niño en un texto total que las incluye. Este texto único se constituye en una proyección virtual, «lo imitable», del texto-modelo.

Criterios de Análisis:

Para decidir el nivel de conocimiento de la descripción cuando los niños imitaban el texto modelo, analizamos todos los textos -el texto modelo y los textos imitados- en función de la aplicación de las reglas obligatorias y opcionales de este tipo de texto. El texto modelo puesto en configuración y su análisis en detalle se podrá encontrar en el Anexo (ver tabla 1).

En lo que sigue, presentaremos un resumen de las características del texto modelo y luego, tomando éstas como referencia, presentaremos los correspondientes resultados de los textos de los niños. El análisis realizado ha sido distribucional contextual (GARS, 1983; Molho, 1975; Teberosky, 1990; Tolchinsky, 1990) y refiere a aspectos de: tipo de construcción sintáctica, de organización sintagmática y paradigmática y de descripción de la información. En el Anexo se presenta un resumen de las características sintácticas del texto modelo (ver tabla 2).

El texto presentado a los niños, Baldiri, puede definirse como una descripción en base a los elementos obligatorios y opcionales, que caracterizan este tipo de texto:

- No presenta un desarrollo temporal cronológico,
 - ni variación de modo, sólo tiempos del indicativo,
 - ni variaciones en el tipo de verbos (no verbos declarativos, ni verbos mentales)
 - ni de elementos regidos, excepto la comparación,
- Presenta* un predominio de verbos en tiempo presente, que muestra los procesos devenidos y no su devenir,
 - de verbos en voz activa, de verbos en aspecto perfectivo,
 - de verbos estativos que indican existencia («*ser*» y «*estar*») y posesión («*tener*» y «*portar*») de valencia nominal o adjetival, sólo un locativo puntual, de las formas afirmativas (excepto un caso), de elementos asociados: con valor semántico temporal no secuencial, de verbos activos pero precedidos por «*quan P, P'*» que le da un aspecto perfectivo, con límite puntual al proceso, de dos construcciones de variación modal de tipo adverbial, pero una precedida por «*quan*» y otra comparativa con partícula «*com*» y «*tan*».

Por lo tanto, se trata de enunciados de acontecimientos ya devenidos que son atributos más o menos permanentes, encarados desde lo cualitativo: «es así», con un orden de enunciación no cronológico, sólo discursivo y una organización del plano aleatoria.

Los **textos de los niños**, producto de la imitación del texto-modelo, fueron analizados según los rasgos obligatorios u opcionales del texto-modelo que seleccionan, desatienden o modifican en sus propios textos.

Resultados

En función de estos criterios, comenzaremos señalando que la mayoría se atienen al género: 77, 27 % de los niños produjeron descripciones puras, aunque en un texto es notable la incorporación del formato de preguntas y respuestas utilizado en la actividad de clase. Sólo un 22, 72 % produjeron textos híbridos (con mayoría de rasgos narrativos que descriptivos).

Todos los niños preservan el tópico: 100% de los niños describieron animales. Los niños que produjeron descripciones, es decir el 77,27%, incorporaron del texto modelo a su propio texto las características de la persona y del verbo: los textos están escritos en tiempo presente, la mayoría de los verbos son de tipo estativo: «és», «està», «porta», «té» y se encuentran en tercera persona.

Además, los niños reproducen en sus propios textos la organización sintáctica a nivel sintagmático incluyendo presentativos con definición:

Así, por ejemplo:

«En Miquel és un gos molt gandul»

Así como la organización paradigmática, incluyendo efectos de lista.
Por ejemplo:

*L'elefant és menut
jove
és molt bó.*

(i) Las características de la persona y del verbo

Como en texto modelo, el tiempo verbal dominante en las descripciones de los niños es el presente, en cambio en las narraciones predominan el imperfecto y el pasado perifrástico (en catalán, tiempos típicos de los cuentos de ficción). El modo de todos los textos es el indicativo, la voz activa, el aspecto predominantemente prefectivo, el tipo mayoritariamente verbos estativos, cuando aparece un verbo activo no forma parte de una cadena de eventos y la persona del narrador dominante es la tercera. Considerando el tipo de elementos asociados a la construcción verbal, que marcan la transición de una situación a otra, todos los textos descriptivos presentan un tipo de asociados no secuencial sino «subordinadores» (según la clasificación de Ber-

man, 1988) que introducen cláusulas adverbiales pero no cronológicas. Un ejemplo detallado puede verse en el Anexo (ver tabla 3).

(ii) *La organización sintagmática:*

La mayoría de niños que se atienden al género oscilan en desarrollar el discurso ocupando 3 o 2 posiciones sintagmáticas. Así, un 53% de las descripciones desarrollan el texto en términos de elementos asociados + construcción verbal + elementos regidos, y un 30 % de las descripciones, en términos de elementos asociados + construcción verbal. La frase máxima que se obtiene en función de todo el sintagma, se presenta generalmente como en el siguiente ejemplo:

Frase Máx. = «i + quan vol + en Miquel + no és + un gos molt pacífic + com els altres»

Pos. sintag. = Asoc. + construcción verbal + elem. regidos

Recordemos que la frase máxima del texto modelo era:

Frase Máx. = «De vegades + Baldiri l'ase més jove del poble + té + no obstant + un temperament pacífic + com els costums del seu amo»

Pos. sintag. = Asociado + construcción verbal + elementos regidos

Otros niños presentan la siguiente organización:

Frase Máx. = «i + quan veu un gos + la laica + té molta por + per les nits + perquè té por»

Pos. sintag. = Asoc. + construcción verbal + asoc. + elem. regidos

La longitud y tipo de organización sintagmática no varía respecto a los niños que no se atienden al género y producen una narración. Así, el 60% de los textos narrativos presentan 3 posiciones sintagmáticas y el 40% presenta 2 posiciones sintagmáticas. Por ejemplo la siguiente narración,

Frase Máx. = «i + hi havia + un elefant + era + molt rialler»

Pos. sintag. = Asoc. + construcción verbal.

La distribución del total de textos según posiciones sintagmáticas y género puede verse en el Anexo (ver tabla 4).

La diferencia entre los textos de los niños y respecto al texto modelo no puede encontrarse en la organización sintagmática, en cambio sí se diferencian en relación a la variedad de léxico que ocupa esas posiciones y a la organización paradigmática.

- Sustituyen la variedad de conectivos del texto modelo («segons», «quan», «i», «de vegades», «però») por la conjunción «i».
- No reproducen las aposiciones del texto modelo, con la excepción de un niño («Baldiri, l'ase més jove del poble»).
- No reproducen la variedad de construcciones comparativas («són com ... però no són tan»).

Agregan al texto modelo: conjunciones coordinativas entre sintagmas y entre alternativas sintácticas en las listas enumerativas:

Así, por ejemplo:

1. *és un gos molt joganer*

i simpàtic

és molt pelut

i blanc

2. *els gossos poden ser joves*

o vells

o normals

(iii) *La organización paradigmática:*

Para nombrar, los niños recurren fundamentalmente a dos procedimientos: o bien describen el personaje por medio de una aserción o afirmación de un cierto estado de cosas, propiedades o relaciones, las cuales son generalmente listadas bajo la forma de información enciclopédica, con valor de verdad general. Este procedimiento fue usado por un 40,90% de los niños que hicieron descripción. Así, por ejemplo, *el gos és... els gossos són o poden ser*. Un segundo procedimiento que consiste en presentar, nombrando, al personaje que se describe, fue utilizado por otro 40,90% de los niños. El resto de los niños, que optaron por la narración, presenta el personaje bajo la forma *un...el*, así, por ejemplo: *un gat...el gat*. Constituyen un 18,18% de la muestra.

Para calificar aparecen en el texto modelo 18 adjetivos diferentes. Sólo 4 entre ellos califican partes o accesorios del «héroe» de la descripción, el resto califican aspectos físicos o de carácter del héroe. En la proyección total del texto, sólo aparecen reproducidos la mitad de ellos y sólo uno de los que califican partes o accesorios. El rango de variación individual fue de 0 a 5 adjetivos. El atributo de carácter más reproducido fue *graciós*, por el 55% de los niños. Otros atributos *pacífic*, *adaptat*, y *capriciós* fueron reproducidos por sólo el 14% de los niños. El resto de los atributos de carácter, no fueron reproducidos por ningún niño. Resulta interesante señalar que el atributo de color fue el más reproducido por los niños, con un 68% que lo incluyeron en su texto. Éste se adaptó en todos los casos a las características del animal que estaban describiendo. Fueron relativamente escasas las variaciones interesantes, un rasgo de carácter supuestamente extraño para los niños (*competent*) fue modificado por otros supuestamente más familiares (*savi*, *aixerit*); el atributo *patient* fue transformado en *impacient*. Estas modificaciones fueron excepcionales, la gran mayoría simplemente omitió los adjetivos del texto modelo.

Sin embargo, los niños agregan precisiones cuantitativas en la descripción de alguna características de los personajes (*«els elefants pesen mil quilos»*) y algunos adjetivos no utilizados por el autor, pero adecuados al tópico de la descripción.

(iv) *La descripción de la información:*

En cuanto a la descripción de la información, en principio se atienen a las ocho categorías de información del texto de referencia: presentación del persona-

je, carácter, características físicas, origen, aspecto, comportamiento, valoración y comparación.

Los niños han incorporado un promedio de 4,3 categorías de información con un rango de variación que va de 1 a 7. Las categorías de información más incorporadas son, por este orden, las siguientes: características físicas (95%), carácter (86%), comportamiento (75%), valoración (45%), aspecto (40%), comparación (36%), procedencia (27%) y presentación (27%). Hemos de tener en cuenta que la incorporación de las categorías de información no implica la lexicalización que aparece en el texto modelo. Por ejemplo, la categoría valoración que en el texto modelo se presenta como *l'ase és l'admiració de la gitaneria comarcal*, fue incorporada, pero no incluyó necesariamente la utilización del sustantivo *admiració*, sino alguna de sus implicaciones, por ejemplo *l'ase els hi agrada* o bien *la gent el mira*.

La categoría «presentación» es una de las menos frecuentes porque la mayoría de los niños la incorporan en el título (*l'elefant savi*), al contrario del texto modelo cuyo título (*Baldiri*) hace necesaria la presentación. Los que proponen un título del mismo estilo del texto modelo, denominando el personaje, por ejemplo *El Milú de la casa*, producen a continuación la «presentación» (*Milú és un gos...*).

Los niños incluyen en sus textos muy pocas categorías de información diferentes a las del texto modelo. Algunos niños (22%) producen un texto en el que se implican con el personaje. Por ejemplo, *juguem, ens ho pasem molt bé...*

Las diferentes categorías de información se distribuyen en distintas partes del texto modelo. Por ejemplo, el carácter del animal aparece en los inicios del texto y también al final. Esto ocurre también en los textos de la mayoría de los niños. No obstante, algunos niños (18%) presentan elementos lexicales muy específicos de cada categoría (*marró, negre, blanc, jove*), pero en diferentes partes de sus textos. Este hecho, junto con la falta de inclusión de estas categorías de información en una unidad temática mayor, produce un efecto de poca coherencia en los textos.

Entre los aspectos que los niños *no incorporan* de la descripción de la información texto modelo se incluyen:

La organización de categorías de información a nivel macroestructural tal como aparecen en el texto modelo. Es decir, la organización desde lo más general a lo más específico (identificación, descripción física, origen, referencia, comportamiento y descripción caracterológica del personaje).

Discusión e implicaciones pedagógicas.

Entre los aspectos que se han incorporado con mayor facilidad por parte de los niños debemos mencionar la adecuación general al tipo de texto. La mayoría describe un animal. No contaron qué había sucedido a un personaje en una secuencia temporal sino que enumeraron, caracterizaron, cualificaron. Junto a ello hay que destacar el respeto al tópico propuesto.

En segundo lugar, imitaron los rasgos sintácticos de modo, tiempo y persona. En efecto, las formas lingüísticas de la descripción están claramente definidas

para los niños como formas de lo afirmativo o de lo asertivo que permite aseverar la existencia de una cosa efectivamente, de allí el modo indicativo, el tiempo presente y los verbos estativos

Si la presentación de un personaje puede ser hecha por una definición bajo la forma de X /es un / Y, se puede predecir una cierto predominio de formas presentativas. En cambio, si la presentación, por el nombre propio, por ejemplo, se hizo en el título, corresponde comenzar con una aseveración. Por ejemplo: *En Miquel | és un | gos molt gandul*.

Se da una alta correspondencia entre exposición y características o atributos del personaje y disposición en listas paradigmáticas.

La relativa facilidad de reproducción de los rasgos sintácticos se contrapone con una cierta dificultad en la incorporación del léxico adjetival. Es probable que dicha dificultad pueda atribuirse a un cierto desnivel entre comprensión y producción del léxico específico. Pensamos que los adjetivos son comprendidos por los niños, pero no forman parte de su léxico de uso. Por eso, al comprenderlo, los niños lo asimilan a otro elemento lexical de rango más general que generalmente es de uso más frecuente (hiperonimia) y se pierde así su especificidad. Las categorías de información que los adjetivos describen, sí aparecen en los textos infantiles, pero la lexicalización con adjetivos es relativamente escasa.

Una interpretación en la misma línea puede darse respecto de la dificultad de apropiarse de la variedad de conectivos presentes en el texto-modelo. También en este caso los niños lo asimilaron al conectivo más general y de uso más frecuente (*i*). Se trata de explicaciones tentativas de fenómenos que son frecuentemente observados y que requieren una verificación más exhaustiva. Sin embargo, encontramos que se sustentan por aquellos casos en los cuales los niños preservaron la especificidad del léxico. En efecto, la especificidad lexical ha sido verificada en otros tipos de textos en el caso de cantidades, nombres propios, nombres técnicos, siglas, palabras extranjeras, nombres extranjeros, etc (Teberosky, 1990). Pensamos que ello fue así porque éstos difícilmente podrían ser traducidos (asimilados) a otros términos de uso común que pudieran aceptarse como equivalentes.

Respecto a la preservación de la variedad de comparaciones presente en el texto modelo, se da un fenómeno similar. En efecto, en los textos de los niños aparecen comparaciones, pero éstas se reducen a una forma prototípica de comparación (*L'elefant no és com tots els altres*). Se pierde así la diversidad. Es decir, no tienen dificultad en producir construcciones comparativas, pero sí en producir *diversas* construcciones comparativas, aunque esta diversidad está presente en el texto modelo y haya sido resaltada en el análisis de los textos.

Recordemos que en el texto modelo, en una de sus construcciones, el mismo personaje es evaluado desde la perspectiva de su propietario —y no desde la perspectiva del relator-descriptor—. La evaluación aparece en los textos como categoría de información, sin embargo, en ninguno de los textos de los niños aparece explícitamente este cambio de perspectiva. La no incorporación de la preposición que expresa cambio de perspectiva, plantea una cuestión abierta: o bien la dificultad radica en la preposición en sí (dificultad lingüística); o bien la dificultad radica en que la preposición introduce un personaje (el propietario) y su perspec-

tiva que están fuera del tópico del texto de la descripción (dificultad cognitiva), o en ambas. Esta misma dificultad excede el texto de tipo descriptivo, también se ha encontrado en el narrativo (Tolchinsky, 1990).

Otra de las construcciones escasamente utilizadas es la aposición. En trabajos anteriores se ha puesto de manifiesto que, en otros tipos de textos, los niños sí usan aposiciones (y por lo tanto en otros contextos de géneros, la noticia periodística, niños a la misma edad de 8 años producen muchas aposiciones en posición sujeto del tipo «Margareth Thatcher, la dama de hierro», Teberosky, 1990). Por lo tanto, podemos afirmar que en este caso es el entorno del género y del tipo de texto el que condiciona el escaso uso de aposiciones. Aparentemente los niños encontraron en la definición un recurso que suple a la aposición. Especulamos con que la mayor disponibilidad de la definición sobre la aposición radica en su mayor nivel de dificultad, ya que en la aposición, dos construcciones diferentes se encuentran en la misma posición sintáctica. En efecto, listas de nombres, de adjetivos, etc. que implican la misma construcción en la misma posición sintagmática fueron perfectamente preservadas.

En cuanto al recurso a las sobre-explicitaciones que observamos en el uso de conjunciones y de datos cuantitativos, es posible que al no disponer de recursos para realizar la especificación a nivel lexical (nombre o adjetivo), la realicen agregando información. En el caso particular de la conjunción, se trata de una sobre-explicitación del tipo: «i x i z» y no del tipo «x i z» tal como propone el texto-modelo (Bilger, 1984/5).

Para finalizar, queremos referirnos a algunas de las razones por las que creemos es importante trabajar la descripción en la escuela.

Nuestro trabajo insiste en la importancia educativa de enseñar y aprender a escribir textos impersonales, no cronológicos como la descripción, en contraste con la mayoría de los trabajos de producción textual que han enfatizado el género narrativo, sobre todo en estas edades de escolarización. Resalta el valor de incluir textos modelos para ser imitados y no contar sólo con la capacidad de expresión "con las propias palabras" y de invención por parte de los niños. Y revaloriza la humilde repetición y la despreciada imitación, como sostiene De Mauro (1980, pp. 88), para tomar conciencia de que todas las habilidades humanas, incluidas las cognitivas superiores, se desarrollan sobre la base de repetir e inventar; combinar y transformar vienen luego.

No debe pensarse, sin embargo, que la utilización de modelos literarios se propone para convertir a los niños en expertos literatos. Nuestro objetivo es proveer de recursos que enriquezcan la capacidad de expresión, precisión y diversidad lingüísticas. La enseñanza con modelos literarios no debería plantearse como un recurso ocasional, por el contrario debería responder a un proyecto que integre lo literario como una dimensión de la enseñanza del lenguaje escrito, en contraste con otras posturas que han enfatizado fundamentalmente los aspectos prácticos y funcionales.

Queremos también resaltar que, en un primer análisis, ninguno de los rasgos mencionados parecería verse afectado por la lengua de origen, pero éste es un aspecto que requiere aun un estudio más exhaustivo.

Finalmente, un trabajo como el aquí presentado, provee de elementos de análisis de los textos en general y de las producciones infantiles en particular, que permitiría a los maestros interpretar y evaluar las producciones de los niños. Además hace patente tanto los logros como aquellos aspectos que presentan mayores dificultades y que deberían ser objeto de intervención educativa en el área de la composición escrita.

ANEXO

Tabla 1: Descripción de la organización sintáctica, sintagmática y de la información de Baldiri, texto modelo.

- I. *Descripción sintáctica de las construcciones:*
 1. Modalidad: Todas las construcciones son en afirmativo.
 2. Tipo: construcción verbal, todas las construcciones incluyen un verbo.
 3. *La estructura interna de la construcción.*
 - 3.1. Verbo:
Cantidad de verbos: 14 (lo que da 14 construcciones con verbos).
Cantidad de léxico verbal diferente: 9 realizaciones lexicales (o sea que hay 6 léxico repetido).
 - 3.1.1. Categorías del verbo:
Modo: Sólo indicativo
Tiempo: Presente = 13 realizaciones
Pretérito anterior = 1 realización
Voz: Voz activa = 12 realizaciones
Pasivización = 2 realizaciones
Aspecto: Perfectivo = 13 realizaciones, 4 con valor lexical puntual, conjungados en presente con aspecto perfectivo.
Imperfectivo = 1 realización
Tipo: Estativos
«ser»² = 6 realizaciones
«estar» = 1 realización
«tener» = 1
«portar» = 1
De acción = 5 realizaciones
 - 3.1.2. Morfología: Sólo dos verbos pronominales reflexivos
 4. Sujeto:
Nominal del tipo nombre propio y nombre genérico del tipo «los X».
 5. Complementos:
 - 5.1. De la Valencia:
De verbos estativos: de definición del tipo «X és un Y», complemento adjetival = 6 realizaciones y complemento nominal = 1 realización
De verbos de acción: complemento de objeto = 2 realizaciones Sólo complemento locativo = 1 realización.
 - 5.2. De la Rección: Complementos regidos = 3, con elementos comparativos del tipo: «com» y «tan»
 6. Elementos Asociados: Asociados «subordinadores» antepuestos a la construcción verbal = 6 realizaciones.

2. Se presenta entre comillas los textos escritos en catalán en el original

II. La organización sintagmática:

Una descripción de la organización sintagmática se obtiene sobre la base de la construcción sintáctica con su sujeto y su valencia (en este caso se trata de construcciones verbales), los elementos regidos por el verbo principal y los elementos asociados a dicha construcción.

Se presenta el texto modelo puesto en configuración. La organización sintagmática se dispone sobre el eje horizontal de la línea, reservando la misma posición para las realizaciones sintácticas de la misma categoría que se disponen sobre el eje vertical (según el análisis del GARS, 1983). (Ver página siguiente.)

La Frase Máxima es: «De vegades + Baldiri l'ase més jove del poble + té + no obstant + un temperament pacífic + com els costums del seu amo»

Ocupa 3 posiciones sintagmáticas: Asociado + construcción verbal + elementos regidos

1. Coordinación entre categorías sintácticas: Uso de «i» y de «però»
2. Coordinación entre unidades sintagmáticas: Elementos asociados subordinadores (en el caso de los temporales no son secuenciales).
3. Relaciones de dependencia: Hay dos tipos de relaciones de dependencia: comparativas (con partícula comparativa «com») y asociados subordinadores (con partícula «quan»).
4. Anáfora: Sólo anáfora del sintagma nominal sujeto por supresión cuando está marcado por el verbo.
5. Topicalización: Por posición en el sintagma nominal sujeto.

III. La organización paradigmática:

Posición de plena realización: El sintagma Nominal complemento se realiza plenamente = realización de 25 formas lexicales «en lista» sobre el eje paradigmático en posición complemento. El complemento es el lugar sintáctico más «cargado.»

IV. Descripción de la información:

1. Presentación: Realización por definición bajo la forma: «Nombre Propio es un X»:

Sujeto + verbo + compl. nominal (con forma adjetival predicativa)

Baldiri és un graciós

i pacient asnet que viu al poble

2. Descripción física: Realización bajo la forma: «N.P. es así,» la forma sintáctica es la «siguiente: sujeto + verbo + complemento adjetival:

és menut

jove

negre

brillant

	Baldiri	és	un graciós	
		és	i pacient asnet que viu al poble	
			menut	
			jove	
			negre	
			brillant	
		està	molt bo	
			i rodonet	
segons el seu propietari		fou portat	de molt lluny	
			però de molt lluny	
			de les Castelles	
		porta	unes fermadures diminutes	
			molt pinxes	
a vegades		treu	una guspira de foc de les pedres de la carretera	
		és	l'admiració de la gitaneria comarcal	
			i en general de totes les persones competents	
		llença	el seu bram a l'espai	
		s'hi bolca	d'esquena	
		es fricciona	la pell en l'aspror deliciosa de les herbes	
	els ases	són	sovint llunàtics	
			i obstinats en els seus moviments	
de vegades		són	capriciosos	com els dèspotes orientals
		nosón		però no
però	Baldiri l'ase més jove del poble	té	no obstant un temperament pacífic	
			i adaptat	com tu
				i carbassa als costums del seu amo

3. Origen: Realización bajo la forma de cambio de perspectiva, «N.P. fue traído de...»,

Asoc. + sujeto + verbo de devenir + compl. locativo

Segons el seu prop. fou portat de molt lluny

pero de molt lluny

de les Castelles

4. Valoración: Realización bajo la forma «N.P. es la admiración de» (pasivización):

és l'admiració de la gitaneria comarcal

i en general de totes les persones competents

5. Comportamiento: Realización bajo la forma «quan P, N.P. hace P'», Asoc. + construcc. verbal, o bien Asoc. + construcc. verbal + compl. locativo.

quan trota a vegades treu una guspira de foc de les pedres de la carretera

6. Descripción caracterológica: por referencia comparativa,

Realización por comparación de tipo metafórico, bajo la forma «los X son así como Y», Asoc. + construcc. verbal + elem. regido

són capriciosos com...

però no són tan dèspotes

7. Orden de presentación de la información a nivel macroestructural:

Desde lo general externo a lo específico interno: Presentación, descripción física, origen, valoración, comportamiento y descripción caracterológica.

Tabla 2: Construcción sintáctica del texto modelo: léxico verbal, categorías de verbo y tipo de valencia.

Baldiri

Baldiri és un graciós i pacient asnet que viu al poble és menut jove negre brillant está molt bó i rodonet. Segons el seu propietari fou portat de molt lluny però de molt lluny de les Castelles porta unes ferradures diminutes molt pinxes. Quan trota a vegades treu una guspira de foc de les pedres de la carretera és l'admiració de la gitaneria comarcal i en general de totes les persones competents. Quan li sembla llença el seu bram a l'espai. Quan troba una recolzada de llistó sec i calent s'hi volca d'esquena es fricciona la pell amb l'aspror deliciosa de les herbes. Els ases són sovint llunàtics i obstinats en els seus moviments. De vegades són cariciosos com els dèspotes orientals però no són tan dèspotes. Bladiri l'ase més jove del poble té no obstant un temperament pacífic i adaptat com tap i carabassa als costums del seu amo.

Léxico	Modo	Tiempo	Voz	Aspecto	Tipo	Valencia
és	Indic.	pte.	actica	Perfect.	est.	nominal
és	Indic.	pte	activa	Perfect.	est.	adjetival atribut.
és	Indic.	pte	paiviz	Perfect.	est..	adjetival
està	Indic.	pte	activa	Imper..	est..	adjetival
fou portat	Indic.	pret.ant.	activa	Perfect.	locativo.	
treu	Indic.	pte	activa	Perfect.	activo.	nominal
llença	Indic.	pte	activa	Perfect.	activo.	antec:quan P, P'
s'hi volca	Indic.	pte	activa	Perfect.	activo.	antec:quan P, P'
es frecciona	Indic.	pte	activa	Perfect.	activo.	antec:quan P, P'
són	Indic.	pte	activa	Perfect.	est..	antec:quan P, P'
no són	Indic.	pte	neg. activa	Perfect.	est..	compar. «com»
té	Indic.	pte	activa	Perfect.	est..	compar. «com»

Tabla 3: Texto y construcción sintáctica de un ejemplo de imitación: léxico verbal, categorías de verbo y tipo de valencia.

Sujeto 003

L'Elefant — El elefant és graciós és impacient viu amb un poble és menut, jove, és molt bó, és molt rodonet i el propietari li va portar de molt lluny perquè ve del Africa porta ferridures al coll i pot ser diminutiu és adaptat i la gent els mira al circ tenen les potes molt gruixudes tenen la cua molt curta i a vegades són capritxosos

Léxico	Modo	Tiempo	Voz	Aspecto	Tipo	Valencia
és	Indic.	pte	act.	Perf.	Est.	Adjetival
és	Indic.	pte	act.	Perf.	Est	Adjetival
viu	Indic.	pte	act.	Perf.	Est	locativo
és	Indic.	pte	act.	Perf.	Est.	Adjetival
és	Indic.	pte	act.	Perf.	Est.	Adjetival
és	Indic.	pte	act.	Perf.	Est	Adjetival
el prop. li va	Ind.	pte.	act	Imperf	Activo	Locativo +
portar	Indic.	pte	act	Perf.	estat.	«perquè»
porta	Indic.	pte	act.	Perf.	modalidad	Nominal
pot ser	Indic.	pte	act.	Perf.	Est.	Adjetival
és	Indic.	pte	act.	Perf.	Activo	pronominal + locativo
la gent el mira	Indic.	pte	act.	Perf.	estat.	Nominal
tenen	Indic.	pte	act.	Perf.	estat	Nominal
tenen	Indic.	pte	act.	Perf.	estat	Nominal
és	Indic.	pte	act.	Perf.	estat	Adjetival

Tabla 4. Los textos de los niños: distribución del total de textos según la longitud y cantidad de posiciones sintagmáticas y el tipo de texto

n = 22

	Descripción	Narración
4 Posiciones sintagmáticas Asociados +construc. verbal + Asoc. + elem. regidos	1 (4,54 %)	
3 Posiciones sintagmáticas Asociados + construc. verbal. + elem. regidos	9 (40,90%)	3 (13,63 %)
2 Posiciones sintagmáticas Asociados + constrc. verbal	5 (22,72 %)	2 (9,09 %)
1 Posición sintagmática Construcción verbal	2 (9,09 %)	
totales:	17 (70 %)	5 (25 %)

Referencias bibliográficas

- ADAM, J.-M. Y A. PETITJEAN (1989) *Le texte descriptif*, Paris: Nathan
- BERMAN, R. (1988) «On the ability to relate events in narrative», *Discourse Processes*, 11, pp. 469-497.
- BIBER, D. (1988) *Variation Across Speech and Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BILGER, M. (1984/5) «Et, quoi de neuf?», *Recherches sur le français parlé*, 6, pp. 81-108.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. (1982a) «La escritura del lenguaje dominguero», en E. FERRIERO Y M. GÓMEZ-PALACIO (Eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. et al. (1984) «Des grilles pour le français parlé», *GARS*, 19, pp. 169-203.
- CHATMAN, S. (1980) «What Novels Can Do That Films Can't (and Vice Versa)», en W.J.T. MITCHELL (Ed.) *On narrative*, Chicago: The University of Chicago Press.
- DE MAURO, T. (1980) *Guida all'uso delle parole*, Roma: Editori Riuniti.
- GARS (1983) *Fascicule de travail pour l'étude du français parlé*, Aix-en-Provence.
- MOLHO, M. (1975) *Sistemática del verbo español*, Madrid: Editorial Gredós.
- PLA, J. (19) *El carrer estret*, Barcelona:
- RYAN, M.-L. (1979) «Toward a competence theory of Genre», *Poetics*, 8, pp. 307-337.
- TEBEROSKY, A. (1990) «Re-escribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización», *Anuario de Psicología*, nº 47, pp. 43-63.
- TODOROV, T. (1977), *Théories du symbole*, Paris: Editions du Seuil.
- TOLCHINSKY-LANDSMANN, L. (1990) «La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas», *Anuario de Psicología*, nº 47, pp. 65-88.

Nuevos enfoques en la enseñanza del inglés y otras lenguas en las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de Hungría

Jozsef Vida

Escuela Universitaria de Profesorado. Kecskemét, Hungría

Antecedentes históricos

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sido siempre parte del curriculum de las escuelas húngaras. Lamentablemente, la elección de una lengua extranjera no era una cuestión práctica ni para los estudiantes ni para sus padres. Ésta era más bien una decisión política tomada por las autoridades gubernamentales. Desde los comienzos de los años cincuenta, la enseñanza del ruso como lengua extranjera era obligatoria en toda Hungría sin excepción.

Al principio había una enorme escasez de profesores de ruso dado que los cambios políticos, después de la segunda guerra mundial, habían sido demasiado precipitados. El ruso se convirtió en lengua obligatoria sin que hubiera profesores entrenados para enseñarlo. Fue una época sumamente difícil para los profesores de alemán, inglés y sobre todo latín que tuvieron que aprender y enseñar una lengua al mismo tiempo.

En 1956, por un período muy corto, la enseñanza del ruso fue abolida y otras lenguas extranjeras fueron reintroducidas. Desde los años sesenta, la situación co-

menzó a cambiar ya que comenzaron a llegar algunos profesores de ruso graduados en las universidades o algunos graduados de la Unión Soviética. Para las escuelas primarias el ruso era prácticamente la única opción. Por esa razón, escuelas y universidades entrenaban un gran número de profesores rusos para todos los niveles, tanto primarios como secundarios. La oportunidad de formarse en la Unión Soviética produjo un cierto progreso en el nivel de la enseñanza. Sin embargo, aprender el ruso se transformaba en una empresa de por vida sin que de ello resultara en un buen dominio de la lengua, debido tanto a la poca eficacia de los métodos como a la indiferencia de los alumnos.

En el nivel secundario, sin embargo, algunas escuelas alcanzaron un mejor nivel al seleccionar alumnos altamente motivados y talentosos y usar métodos más efectivos y modernos.

El inglés en las escuelas húngaras

Durante el período anteriormente descrito, el inglés era una opción excepcionalmente rara para las escuelas primarias. Se daban algunas clases de inglés, pero eran para «unos pocos afortunados». Durante dos décadas tanto en Kecskemét como en otras ciudades importantes, sólo una escuela de cada veinte enseñaba inglés. Sólo recientemente el inglés se ha convertido en una verdadera alternativa en unas cuantas escuelas primarias. Los profesores para esas escuelas fueron entrenados en unas pocas escuelas superiores y universidades.

La situación en la escuela secundaria ha sido siempre diferente, dado que su curriculum incluía la enseñanza obligatoria de dos lenguas extranjeras. El ruso era necesariamente el primero y el inglés ocupaba el segundo lugar en frecuencia, pero el primero en popularidad. Los profesores para la educación secundaria eran formados sólo en las universidades, y muchos de ellos nunca enseñaron después de graduarse. Por esa razón, las escuelas nunca han podido adecuarse a las crecientes demandas de profesores expertos en EFL. Esto era debido a dos razones: las universidades entrenan simultáneamente profesores y otros especialistas con alto nivel de inglés sin tener en cuenta que los primeros nunca se dedicarán a la enseñanza dado que ésta es una profesión muy mal pagada en Hungría. La segunda razón, tiene que ver con la poca oportunidad que los profesores tienen para practicar realmente el uso de la lengua. Al mismo tiempo, en la medida que las escuelas introducían la enseñanza del inglés la demanda de profesores se incrementaba y los profesores estaban ansiosos por introducir y adquirir nuevos métodos de enseñanza que llevaran a mejores resultados. Todo esto unido a una creciente «anglomanía» y al hecho de que el inglés es sin duda la lengua oral y escrita más ampliamente difundida en todo el mundo.

Cambios repentinos y paulatinos

Los cambios, políticos a finales de los ochenta, llevaron a la abolición del ruso como lengua de enseñanza obligatoria en las escuelas húngaras. Más por razones políticas que por razones prácticas la enseñanza del ruso fue sustituida en la mayoría de las escuelas por la enseñanza del inglés. Esto provocó que un gran número de profesores de ruso bien formados se volvieran innecesarios y que se notara la enorme carencia de profesores de inglés en todo el país. Muchos de los antiguos profesores de ruso están siendo actualmente reciclados lo que implica un largo y penoso proceso

Nuevas demandas y nuevos desafíos en la formación de profesores

La nueva situación planteada en la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas húngaras, hace que la formación de profesores deba enfrentar nuevos desafíos. Las autoridades educacionales pueden estar absolutamente seguras de la creciente demanda de profesores de inglés y de otras lenguas tanto en un futuro inmediato como en uno más lejano. En Kecskemét hemos desarrollado un experimento en la enseñanza del inglés en el parvulario. Los niños que comenzaron su aprendizaje del inglés a los 5 años pueden continuarlo directamente desde el primer grado de la escuela primaria. Habitualmente, la enseñanza de una lengua extranjera comienza a los 9 años en el tercero o cuarto curso. Esto implica que necesitamos algunos profesores de inglés para el parvulario con un buen dominio del inglés así como profesores que también puedan hacerlo en los primeros años de la escuela primaria.

Ahora que el inglés se ha transformado en la lengua extranjera más enseñada podemos predecir que su enseñanza comenzará a edades cada vez más tempranas.

Los modelos de Kecskem

Nuestra escuela de formación de docentes siempre tenía unos cursos especiales en enseñanza de lengua extranjera, como parte del curriculum normal, para la formación de profesores de parvulario y escuela primaria. Antes era el ruso, ahora es el inglés. Esto significa que nuestros graduados estaban calificados para enseñar tanto las asignaturas generales como una lengua extranjera a niños de 5 a 10 años de edad.

Hace dos años y en vista de la nueva situación planteada, rediseñamos nuestro curriculum introduciendo un curso de cuatro años de duración que da entrenamiento básico del más alto nivel para el período que va de los 6 a los 11 años. Los primeros tres años provee a los profesores con un adecuado conocimiento de la gramática del inglés, literatura y metodología. El cuarto año está diseñado para centrarse en metodología, el estudio de la civilización inglesa y americana más

tres meses de práctica en la enseñanza. Los mismos grupos se organizaron para la enseñanza del francés y del alemán. El objetivo básico de esta formación es el de proveer a las clases de primaria de profesores adecuadamente formados para tratar con la problemática específica del rango de edad que deben atender, así como de poder enseñar una lengua extranjera a los más jóvenes.

El problema al cual nos enfrentamos en la actualidad es que el Acto Educativo (supongo que será una ley de educación) que será puesto en funcionamiento a partir de septiembre, asegurará la formación de los profesores sólo para las clases de niños mayores. Nosotros pensamos que cada rango de edad tiene problemas específicos y que los profesores serán más capaces de enseñar adecuadamente en el rango de edad para el cual han sido formados.

Los estudios de inglés son pues mucho más difíciles para nuestros estudiantes ya que éstos son un agregado al resto de las asignaturas obligatorias. Sin embargo, los estudiantes de estos grupos especiales son muy entusiastas y están dispuestos a cualquier sacrificio en aras del inglés. Nuestra administración escolar y nuestro departamento de lenguas trata al mismo tiempo de facilitarles las cosas en la medida de lo posible. Afortunadamente contamos, en estos momentos con numerosos hablantes nativos de inglés pertenecientes a los Cuerpos de Paz así como otros provenientes de Alemania y Francia.

Vínculos e intercambios internacionales

Nuestra escuela de formación tiene vínculos con varias escuelas universitarias de formación de Europa —Birmingham, Rennes, Gissen, Krems, Madena, Moscú— y piensa los tendrá con una escuela de Valencia y tal vez con Barcelona. Además de la práctica de la lengua —que es tan importante en sí misma— nuestros estudiantes pueden trabajar en proyectos comunes y en programas de investigación con compañeros de otras escuelas de formación.

Con el «empequeñecimiento» del mundo y su mayor liberalización la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se convierte en uno de los medios fundamentales para la comprensión mutua, la co-operación entre las naciones y una implementación económica más útil y eficiente. Estos objetivos son valiosos y estamos haciendo hoy en día todo lo necesario en Kecskemét y en Hungría para alcanzarlos.

La lengua oral en la formación inicial del profesorado

Montserrat Vilà i Santasusanna y Teresa Ribas i Seix

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

El enfoque que actualmente se da a la expresión oral en el primer curso de la Escola de Mestres «Sant Cugat», es el resultado de un tratamiento específico que, desde los inicios de la Escuela y a lo largo de todos los años, se ha dado a la lengua catalana para mejorar las capacidades lingüísticas de los estudiantes que inician los estudios universitarios.

En los últimos 10 años, la situación ha variado progresivamente porque ha cambiado la identidad de nuestros estudiantes. Para comprobarlo, nos fijaremos en dos datos, extraídos de un estudio de Josep Maria Masjoan (1990)¹ sobre las salidas profesionales de los maestros. Estos datos son: la lengua de uso habitual y el origen social de los alumnos.

La lengua de uso habitual de los estudiantes de primer curso según los años indicados, corresponde a las cifras siguientes:

	1980	1985	1990
lengua catalana	69%	52%	40%
lengua castellana	22%	22%	20%
l. catalana y castellana	8%	25%	40%

Estos datos pueden contrastarse con los del trabajo de X. Luna y A. Rico (1986)², donde se preguntaba a los alumnos cuál era su lengua:

	1983	1985
lengua catalana	50%	39%
lengua castellana	31%	34%
l. catalana y castellana	18%	26%

Aunque pueden apreciarse algunas diferencias en las respuestas, seguramente debidas a la distinta formulación de la pregunta en cada caso, podemos confirmar la tendencia de estos últimos años a la disminución de los estudiantes que usan habitualmente la lengua catalana y al aumento de los que usan las dos lenguas, catalán y castellano.

En cuanto al origen social de los alumnos, la encuesta de J.M. Masjoan nos muestra como en el año 1975, el 25% de los alumnos eran hijos de trabajadores manuales, mientras que en el año 1990, esta cifra alcanza el 50%. De aquí podemos interpretar que han aumentado los alumnos que provienen del cinturón de Barcelona y que:

- su lengua ambiental es predominantemente el castellano
- muchos de ellos usan en muy pocas ocasiones el catalán
- la lengua coloquial de las relaciones informales entre los estudiantes de la escuela es cada vez más exclusivamente la castellana

Por otra parte, también a lo largo de estos años se ha podido constatar como la lengua catalana se ha revestido paulatinamente de una cierta «academización», con todo lo que esto comporta: el estudio sistemático de la lengua catalana en todas las etapas de la enseñanza obligatoria ha provocado que los alumnos alcancen un dominio instrumental mayor, pero a la vez la sienten menos como una lengua propia de la sociedad en que viven.

Sin embargo, lo que acabamos de decir debe matizarse cuando nos referimos a la lengua oral: normalmente el sistema escolar se propone asegurar el dominio de la lengua escrita, pero con menos frecuencia plantea un trabajo sistemático, continuo y programado de la lengua oral.

De acuerdo con la situación descrita sobre la competencia oral de los alumnos de primer curso, la escuela ha configurado programaciones y organizaciones que

se adecuarán en cada momento a las necesidades del alumnado. Hasta el curso 1982-83, a partir de una prueba inicial se establecían tres niveles de alumnos y para cada uno de ellos se llevaba a cabo un programa y una metodología diferentes. El criterio para la clasificación de los alumnos era el nivel de comprensión y expresión orales en lengua catalana.

Desde el año 1983, el número de alumnos que en el momento de la matrícula reconocían tener alguna dificultad en el dominio de la lengua catalana, se ha mantenido constante (entre un 18 y un 20%), mientras que los alumnos con dificultades importantes en el uso del código escrito y del oral, constituyen cada vez una parte mayor de ellos. Dicho en otras palabras, el número de estudiantes capaces de comprender y expresarse en catalán es muy considerable, pero el dominio de las estrategias de expresión y comprensión de la mayoría de estos alumnos no es el óptimo. Es por este motivo que a partir del año 1987 se decide distribuir a los alumnos siguiendo otros criterios. Ya no se atiende al nivel de comprensión de la lengua, sino que se tiene en cuenta la capacidad de expresión oral en primer lugar, y en menor medida la capacidad de expresión escrita.

La tendencia observada a partir del 1983, se consolida poco a poco y en el 1990 se establece un grupo reducido y específico solamente con aquel 20% de alumnos que declaran tener dificultades de expresión. El resto de estudiantes constituyen un único grupo que se subdivide en dos (de unos 25 alumnos cada uno) durante un trimestre para trabajar de una manera intensiva la lengua oral. Este modelo, vigente hasta ahora en nuestra escuela, es válido por dos razones: por un lado, permite seguir atendiendo de una manera específica al grupo reducido de alumnos que han tenido todavía poco contacto con la lengua catalana y que constatamos que se mantiene. Por otro, asegura que todos los futuros maestros hayan trabajado en su formación inicial la lengua oral como materia específica, de manera sistemática y programada.

Delimitación del concepto de lengua oral: elementos para una programación

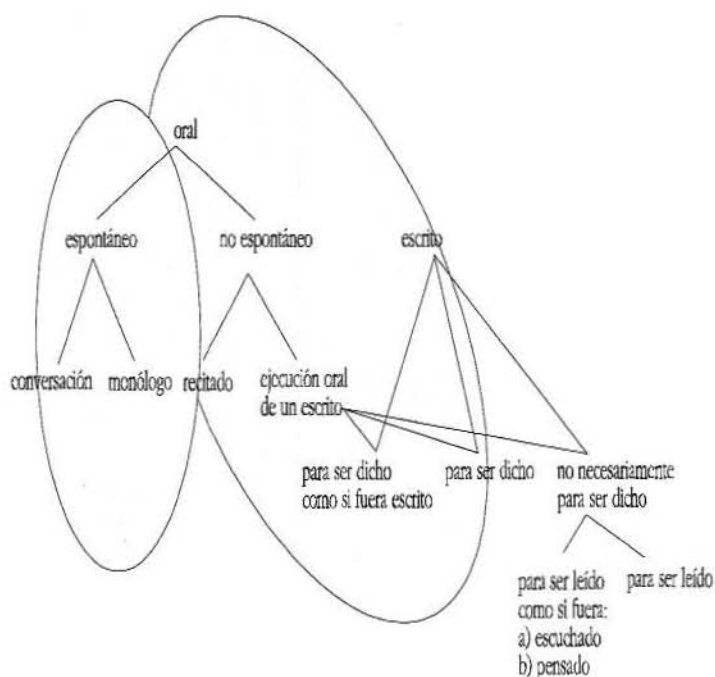
Relaciones entre el código oral-código escrito

El tratamiento que proponemos de la lengua oral tiene características comunes y complementarias con la lengua escrita. La adquisición de la competencia comunicativa oral, en los niveles a los cuales nos referimos, se da gracias a la potenciación de los usos monológicos en contextos de formalidad mediana alta y a la reflexión previa y posterior al uso. En este sentido consideramos esencial el acceso a lecturas y a la recopilación escrita de informaciones con el propósito de seleccionar, completar y ordenar conocimientos. Porque, por una parte, dar la oportunidad de consultar bibliografía o preparar un guión de soporte puede ayudar a los estudiantes con mayores dificultades que, de un modo espontáneo no intervendrían —o si lo hicieran posiblemente la calidad de su información sería mediocre—, a garantizar una mejora en el

contenido de su expresión. Por otra parte, el hecho de planificar la intervención aporta seguridad y, por lo tanto, ayuda a reducir la sobrecarga cognitiva que supone expresarse en público adecuadamente.

Para delimitar, tal como apuntábamos anteriormente, las relaciones que se establecen entre las realizaciones habladas y escritas, tenemos que situar, en primer lugar, la función de la lengua, entendida como discurso en relación con el habla y la escritura. Asimismo, consideramos que la oralidad y la escritura tienen unas características estructurales comunes, aunque desarrollen funciones distintas y complementarias. Partimos, pues, de la hipótesis de equipolencia; Scinto (1986), desde una perspectiva psicolingüística, sostiene que entre la lengua oral y la escrita se mantienen relaciones horizontales entre cada una de las realizaciones del discurso. Este modelo postula que los dos códigos —oral y escrito— debe tener un tratamiento equilibrado y complementario en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

No obstante, la lengua oral y escrita a menudo se interrelacionan y crean situaciones de comunicación mixtas, en las que participan los dos códigos. Gregory y Carrol (1978) —reproducido por Marí (1982) y Cassany (1989)— presentan una detallada clasificación de los tipos de comunicación orales y escritas y de las interrelaciones que se establecen.



CAMPS, Oriol «Ensenyar a parlar» en *Els nous reptes en l'ensenyament de la llengua EUMO*, 1990 y CASSANY, D., *Descriure l'escriptura*, EMPURIES, 1989.

Para esta propuesta escogemos las situaciones de código oral no-espontáneo porque se centran especialmente en la competencia comunicativa oral referida a situaciones que requieren un cierto grado de formalidad.

El contexto de producción

El uso de la lengua oral tiene como finalidad básica la comunicación; desde esta perspectiva, un análisis pragmático se ocupará del uso comunicativo del lenguaje, es decir, de describir como se adapta la lengua a los contextos de uso, como se adecúa un sistema a la práctica y como las funciones y los usos del lenguaje determinan la propia estructura de la lengua.

Así pues, en el análisis de la lengua tenemos que tomar en consideración las características específicas de la comunicación oral:

- a) La comunicación es un *proceso funcional* (Payrató, 1988). Cumple una serie de funciones en diversos ámbitos: social, personal, académico, profesional. Usar adecuadamente la lengua supone, pues, saber concretar, en un contexto determinado, de las múltiples potencialidades que ofrece el código de la lengua, la opción más eficaz. En este sentido, hablar exige escoger, y el hablante escoge aquello que cree más adecuado en el contexto en que se encuentra, lógicamente en función de la capacidad y de la habilidad con que pueda hacerlo. Metodológicamente creemos que es esencial proporcionar la oportunidad a los estudiantes de reflexionar sobre el contenido y la forma lingüística de sus intervenciones orales previamente a la producción. Es por esta razón que la consulta de materiales, la confección de esquemas, la selección léxica, etc. puede contribuir en la mejora de la calidad de las producciones orales.
- b) La comunicación es un *proceso bilateral entre interlocutores* ($I_1 \leftrightarrow I_2$) y no un proceso unilateral entre un emisor y un receptor ($E \rightarrow R$); Dicho de otro modo, la comunicación es un proceso interactivo y, por lo tanto, es esencial determinar las operaciones lingüísticas y cognoscitivas que tendrán que realizar cada uno de los interlocutores, en especial las operaciones de los estudiantes que actúen como los receptores. Este aspecto es básico si pretendemos asegurar una actitud de escucha activa y comprensiva que garantice la comunicación. Por otra parte, el emisor obtiene una respuesta inmediata a partir de las reacciones -verbales y no-verbales- de sus interlocutores; estas reacciones le permiten modificar o adaptar el discurso de la forma que considere oportuna. Precisamente una de las habilidades de un hablante competente recae en adquirir esta capacidad para modificar el discurso oral en función de las circunstancias contextuales en que se produzca. En este sentido es importante que el estudiante valore las variaciones que ha realizado del esquema inicial durante la producción del texto oral.

- c) La *comunicación oral es irreversible*; quien habla tiene que grabar y memorizar todo lo que va diciendo en un tiempo determinado. Se le obliga a una rápida planificación del discurso y, al mismo tiempo, se le impide dar marcha atrás y borrar lo que ya está construido. Las pausas, las múltiples repeticiones y las vacilaciones propias del discurso oral ejemplifican los condicionamientos que operan en su producción.

Por consiguiente, creemos que, como en apartados anteriores, desde una perspectiva metodológica se debería atender a la planificación o preparación previa a la expresión oral como una fase esencial en el proceso de composición de textos. Conseguir que los estudiantes adquieran o aprendan la habilidad de organizar ágilmente discursos orales para que puedan transferir este procedimiento a las situaciones improvisadas o de expresión espontánea.

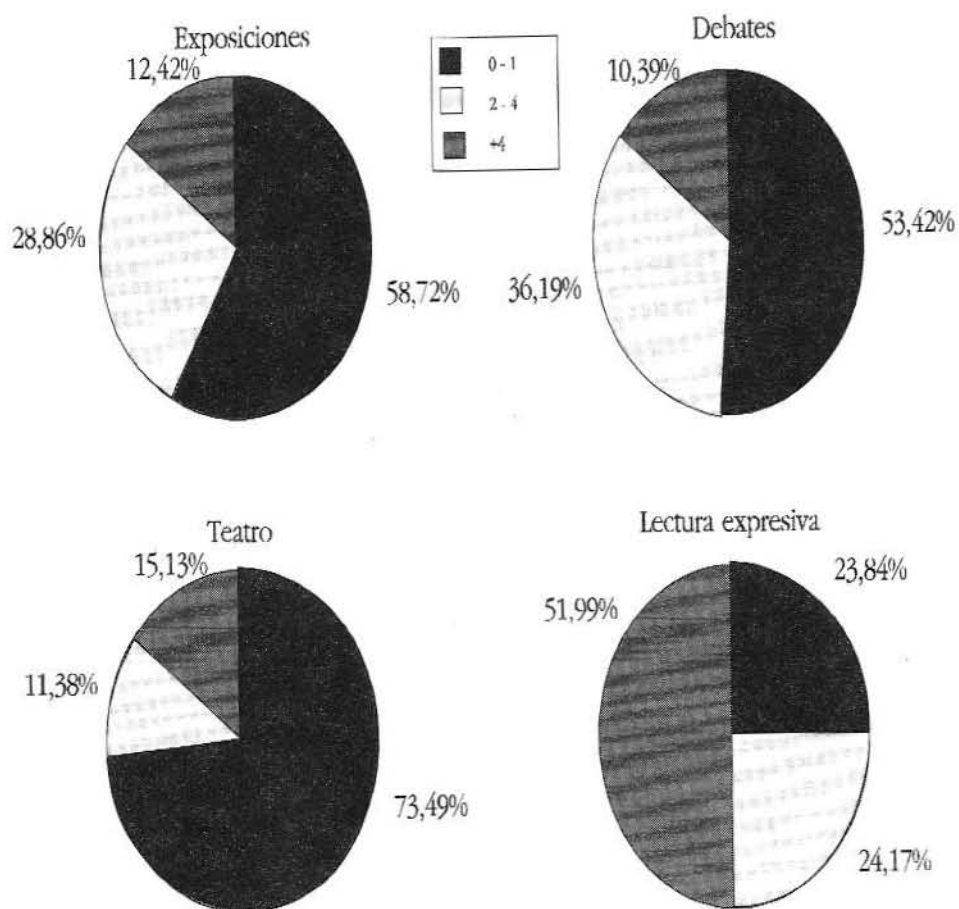
Así pues, saber usar adecuadamente la lengua oral no es únicamente el resultado del proceso de adquisición de una competencia estrictamente lingüística, de la capacidad de entender y emitir mensajes correctamente formados; exige también un proceso de adquisición de la capacidad de usarla adecuadamente en los diversos contextos o situaciones de comunicación. Esta capacidad, designada como competencia comunicativa (Canale, 1982) se considera el elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua porque incluye, además del conocimiento del código lingüístico, el dominio de las reglas discursivas y sociales, y la capacidad de aplicar eficazmente estrategias de comunicación, especialmente las paralingüísticas propias de cada hablante u oyente.

Hacia una programación de la lengua oral

Ante todo, cabe decir que en el curriculum de Enseñanza Secundaria hay un desequilibrio entre la programación de la lengua escrita y la lengua oral en beneficio de la primera. Dos de las razones que explican esta desproporción se sitúan, por un lado, en el concepto de lengua que tienen mayoritariamente los profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria y, por otro lado, en la escasez de estrategias metodológicas específicas para tratar adecuadamente la enseñanza-aprendizaje de la oralidad cuando se trata de la primera lengua o de la lengua base de aprendizaje: las actividades escritas permiten un tratamiento colectivo y simultáneo, y son fácilmente organizables y evaluables, mientras que las orales son, por principio, de una organización previa más compleja, de una realización más imprevisible y de una evaluación menos definida.

En cuanto a los estudiantes actuales del primer curso de l'Escola de Mestres «Sant Cugat» de la UAB hay que destacar el escaso trabajo sistemático de la lengua oral realizado durante la escolaridad primaria y secundaria. Los datos que presentamos a continuación han sido obtenidos a partir de un cuestionario dirigido a estos alumnos durante el curso 1991-92.

Cuadro 2. Trabajo sistemático de lengua oral durante la primaria y la secundaria; alumnos de primero 1991-92.



A pesar de la escasa atención que la lengua oral ha recibido en la Enseñanza Secundaria, estos alumnos son capaces de expresarse en lengua catalana con una cierta fluidez, pero también hay que decir que la mayor parte de ellos presentan unas notables dificultades en la adecuación de la lengua a los diversos contextos o situaciones comunicativas, especialmente en los usos monológicos que requieren un cierto grado de formalidad. De entre los factores que permiten explicar estas dificultades cabe señalar, principalmente, tres: en primer lugar, la falta de uso habitual de la lengua catalana en situaciones de comunicación diversas; en segundo lugar, las deficiencias en la organización discursiva, independientemente de la lengua de origen; y, por último, el escaso o nulo hábito de expresarse oralmente en público. Añadimos también que los estudiantes de origen familiar no-catalanoparlante presentan unas dificultades lingüísticas específicas.

El programa de lengua oral que se presenta a continuación tiene, prioritariamente, tres objetivos: primero, se pretende que los estudiantes tomen conciencia que el papel que juega la lengua oral en la profesión para la cual se preparan y de la importancia de adquirir una alta competencia comunicativa, ya que serán, para sus alumnos, un modelo lingüístico y comunicativo referencial; interesa, pues, que desarrollen actitudes positivas respecto a la formación lingüística y al uso de la lengua. En segundo lugar, se pretende que adquieran criterios de valoración de la lengua oral que les sirvan para su propia mejora y también para su futuro como enseñantes.

Finalmente, este curso pretende proporcionar una oportunidad para que los estudiantes usen públicamente la lengua y descubran estrategias de oratoria para realizar satisfactoriamente el proceso de producción de textos orales.

En esta misma línea especificamos que la finalidad de esta programación es, pues, conseguir una mejora en la competencia comunicativa oral, es decir, en el dominio receptivo y productivo de la lengua en los tipos de textos más usuales en la práctica docente. En consecuencia, proponemos un programa que incluye los siguientes objetivos y contenidos:

Objetivos

Mejorar la competencia comunicativa oral en la producción de textos monológicos de distinta tipología y de un grado de formalidad medio/alto.

Reflexionar sobre el proceso de composición de textos orales; sobre su estructura interna y sobre su función pragmática.

Contenidos

1. Tipología y función de los tipos de texto más usuales en la profesión de docentes: explicativos, instructivos, argumentativos, narrativos, etc.; Análisis de modelos textuales orales.

1. 1. Tipología textual: relación entre texto y contexto; los aspectos co-textuales.

1.1.1. Texto instructivo: ordenación y concisión; perífrasis de obligación; conectores lógicos.

1.1.2. Texto descriptivo: selección de rasgos relevantes en función de la intencionalidad; adjetivación; distribución en el espacio.

1.1.3. Texto narrativo: estructura textual narrativa; secuenciación temporal; conectores lógicos y temporales; punto de vista.

1.1.4. Texto expositivo: organización lógica y jerárquica de las ideas; subordinación, conectores lógicos.

1.1.5. Texto argumentativo: relación entre tesi–contraargumentos–pruebas; subordinación, conectores causales, adversativos.

2. Los procesos de composición de textos orales: planificar, producir y revisar textos orales con criterios de corrección y adecuación al contexto.

2.1. La planificación

2.1.1. El contexto: el destinatario; la intención; el conocimiento del mundo y la instancia de producción.

2.1.2. La estructuración: disposición del discurso; selección y ordenación de la información.

2.1.3. Estrategias de soporte: elaboración de esquemas, guiones, ayudas visuales, etc.

2.2. La producción

2.2.1. Uso de mecanismos de coherencia y cohesión textual: la progresión temática; las estructuras lógicas, los conectores, y los recursos de substitución; la información implícita.

2.2.2. Adecuación al registro, precisión y corrección: el estándar oral.

2.2.3. Adecuación al contexto: modificación del discurso en función de las circunstancias contextuales en que se produce.

2.2.4. Aplicación de estrategias de oratoria: la anticipación y la recopilación, las figuras retóricas, la ejemplificación, reformulación de enunciados, etc.

2.2.5. Elementos paralingüísticos:

La dicción: articulación, entonación, fluidez, volumen, ritmo.

Elementos no verbales: gesticulación, expresividad, postura, etc.

2.2.6. Uso de recursos memorísticos: estrategias de representación de la información.

2.3. La revisión.

2.3.1. Criterios de valoración que permitan revisar los textos producidos desde la perspectiva lingüística, discursiva, sociolingüística, cultural y estratégica.

Los objetivos y contenidos generales presentados implican centrar la atención prioritariamente en los aspectos relacionados con el proceso de composición: planificar, producir y revisar discursos como procesos recursivos que activen una reflexión sobre las operaciones lingüísticas y cognitivas así como los recursos estratégicos que intervienen en la lengua oral. Por ello, destacamos la importancia de dos fases: planificar —mediante lecturas, búsqueda de información, elaboración de esquemas, etc.— y revisar —mediante grabaciones en vídeo, magnetófono, guiones de valoración, etc.— los textos orales producidos y, de este modo, procurar que los estudiantes tengan la oportunidad de modificarlos. Entendemos que

la mejora en la competencia comunicativa oral en los niveles a los cuales nos referimos será fruto más de una reflexión sobre prácticas orales que de un conjunto de actividades de expresión espontánea. Según Alvermann (1990), el hecho de proporcionar a los alumnos la oportunidad de hablar no garantiza, necesariamente, una mejora en su competencia oral.

A continuación, presentamos la secuencia didáctica que apuntamos anteriormente. Consta de las siguientes fases:

1. Planificación: En todas las actividades está previsto un tiempo para preparar el texto (*inventio, dispositio, elocutio*), es decir, generar, seleccionar y ordenar información, consultar fuentes diversas, elaborar esquemas y guiones de soporte, etc. Tal como hemos indicado anteriormente, en esta fase el tratamiento que proponemos de la lengua oral tiene como referente la lengua escrita.
2. Producción: Consiste en la emisión de un discurso claro y coherente y, evidentemente, adecuado a las circunstancias contextuales en que tienen lugar. (*actio, memoria*) En esta fase se utilizan medios audiovisuales para la grabación de las intervenciones y su posterior análisis.
3. Valoración colectiva: el grupo comenta la intervenciones orales desde distintos puntos de vista —el contenido, la lengua, los recursos estratégicos, etc.
4. Autovaloración: El estudiante, individualmente, reflexiona sobre el discurso que ha producido y lo revisa a partir de grabación (fase /2) y de unas pautas de observación facilitadas por el profesor, con el propósito de elaborar una segunda versión mejorada.
5. Valoración final: El profesor valora la nueva versión del texto y, en el caso que aún se detectarían problemas, se sugieren ejercicios específicos para su recuperación.

De acuerdo con los objetivos y los contenidos que hemos presentado, creemos que las estrategias metodológicas deberían basarse en los siguientes principios:

1. *La creación de contextos reales de comunicación* para que la lengua oral se insiera en una situación concreta y se desarrolle como una práctica social y cultural. El emisor se expresa sobre un determinado tema y se dirige a unos interlocutores-destinatarios que son concretos e identificables. Únicamente así el estudiante conseguirá transmitir a los receptores la intención de su discurso y que adquiera la habilidad de modificarlo y adaptarlo en función de los indicios verbales o no verbales del auditorio.
2. *El análisis de textos orales* con el fin que el estudiante reconozca las estrategias discursivas y comunicativas que se utilizan en la producción de textos orales, como pueden ser anticipar, sintetizar, ejemplificar informaciones e ideas, reformular enunciados, interpretar cambios de ritmos y de entonación del discurso, etc.

3. *La conveniencia de proporcionar la oportunidad de consultar materiales* para la planificación del discurso con la finalidad de asegurar una mayor calidad del contenido de las intervenciones. Hemos de tener en cuenta que las dificultades de expresión de los estudiantes son debidas, en gran parte, al conocimiento parcial o anecdótico que tienen sobre los temas, hecho que se traduce en una notable cantidad de información implícita que posiblemente el interlocutor no comparte.
4. *La utilidad de que el estudiante trabaje sobre contenidos de las áreas del curriculum* para consolidar sus conocimientos. Y es que es evidente que tanto la oralidad como la escritura son instrumentos de aprendizaje en la medida que suponen reelaborar el pensamiento de acuerdo con las exigencias de la situación de comunicación y de la propia lengua.
5. *La focalización de la atención de los receptores.* Los oyentes tienen que coptar el propósito de cada intervención y conocer la función que tendrán que realizar: identificar una determinada información, seleccionarla de acuerdo con unos criterios, ordenarla, comparar diversas informaciones, etc. Se trata, pues, de crear contextos reales que permitan a los estudiantes hablar y escuchar de forma activa y comprensiva, actitud especialmente importante si ejercen la función de receptores.
6. *La necesidad de que el profesor comparta con los estudiantes los objetivos* de las propuestas de lengua oral. Es de todos sabido que el conocimiento de los criterios de valoración implica, por parte del estudiante, una actitud más reflexiva respecto a los objetivos que pretendemos y a los elementos que intervienen en la comunicación: componentes lingüísticos, discursivos, estratégicos, etc.
7. *La selección adecuada de estrategias de intervención pedagógica.* La función del profesor ante las intervenciones de los estudiantes puede consistir en pedir clarificaciones de conceptos o ideas, justificaciones o contraargumentos de opiniones expresadas, etc. Sin embargo, consideramos más eficaz la intervención durante las fases de planificación/revisión que durante la textualización así como el tratamiento individualizado y discreto de la corrección. Y es que en la lengua oral, como todos sabemos, intervienen más factores que los estrictamente lingüísticos y cognitivos. En este sentido pensamos que es necesario potenciar la seguridad y la desinhibición y, a la vez, la adecuación de la lengua a contextos que requieran un cierto grado de formalidad y rigurosidad.

Conclusiones

Durante toda la enseñanza, y especialmente en los planes de estudio de formación inicial del profesorado, debería atenderse de una forma específica los procedimientos implicados en la enseñanza de la lengua oral. Porque, de una parte, la lengua es para los maestros un instrumento profesional que les permite establecer comunicación con los alumnos y ayudarlos en la construcción de conocimientos, si es que han adquirido la habilidad de producir discursos adecuados al contexto. Por otro lado, los profesores son, para sus alumnos, un modelo de lengua y de comunicación insustituible. De este modo, las mismas prácticas de lengua oral pueden aportar a los futuros enseñantes orientaciones y recursos didácticos para enfrentarse al trabajo sistemático de la lengua oral con sus futuros alumnos.

Desde otro punto de vista, cabe destacar que los y las estudiantes toman conciencia tanto de sus déficits y habilidades como de la complejidad inherente al proceso de composición de textos orales. De esta manera pueden adquirir seguridad y autonomía, condiciones que les permitirán el abandono de un uso de la lengua poco riguroso, basado en intuiciones, y asentarlos sobre unas bases teóricas y prácticas que les conducirán a una mejora progresiva de la competencia comunicativa oral.

Notas

1. MASJOAN, J.M. (1990) ; *Les sortides professionals dels mestres*, UBA
2. RICO, A. y LUNA, X. (1986); *Dades sociolingüístiques sobre els futurs mestres de Catalunya*, comunicación presentada en el «II Congrés Internacional de Llengua Catalana»

Referencias bibliográficas

- ALVERMANN, D. DILLON, D. O'BRIEN, D. (1990); *Discutir para compreender*. Visor, Madrid.
- ADAM, J. M.(1987); «Linguistique textuelle: Typologies et séquentialité». *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Colloque International de Didactique de Français, Namur, 1986, Bruxelles.
- CAMPS, O. (1991) «Ensenyar a parlar» dins *Nous reptes en l'ensenyament de la llengua*. EUMO, Vic.
- GARCIA, I. BADIA, D. LLOBET, M. VILA, M.(1987); *Expressió oral*. Alhambra, Madrid.
- CASSANY, D. (1989); *Descriure escriure. Com s'aprén a escriure*. Empúries, Barcelona.
- GREGORY, M. CARROLL, S. (1978); *Language and situation*, Rouledge and Kegan Paul, Londres.
- LAUSBERG, H.(1976); *Manual de retórica literaria*, Gredos, Madrid.
- MARTIN, R. GAILLARD, J. (1990) *Les genres littéraires à Rome*, Nathan, París.
- MOIRANT, S. (1982); *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, París.
- PAYRATO, L. (1988) *Català col·loquial. Aspectes d'ús corrent de la llengua catalana*. Bibl. lingüística catalana. Universitat de València. València.
- RIBAS, T. VILA, M. (1991) L'expressió oral en el currículum de formació del professorat dins *Comunicacions. II Simposi Internacional de didàctica de la llengua i la literatura*, Tarragona.
- SCINTO, L. (1986); *Written Language and Psychological Development*. Academic Press, Nova York.
- VILA, M. (1991) «La planificació i el tractament de l'expressió oral» dins *Comunicacions. Segon Simposi sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*. EUMO, Vic.

La actitud de los escolares mallorquines hacia las lenguas catalana y castellana

Miquel Vives Madrigal

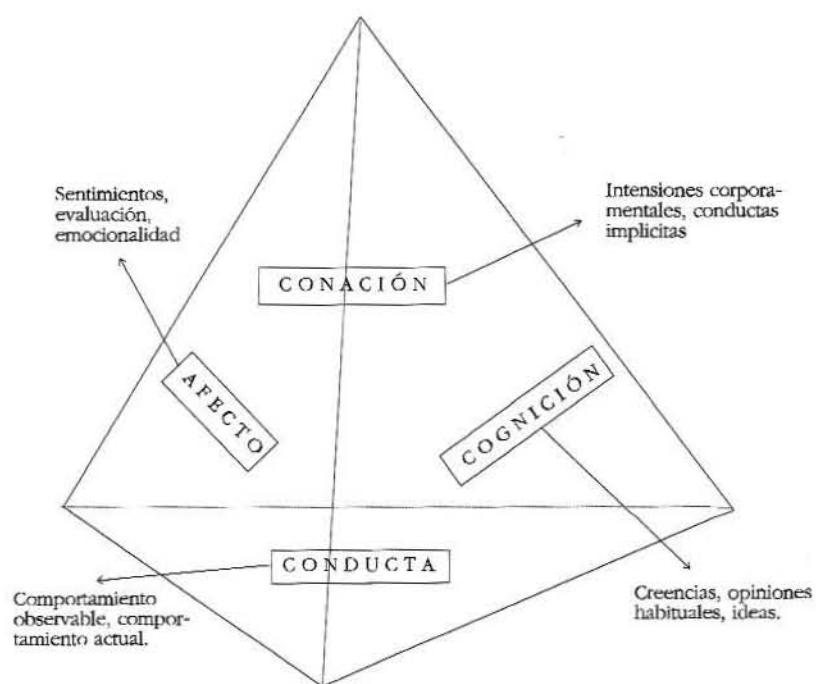
Inspección Educativa. Baleares

1. LA ESCALA ACTITUDINAL COMO INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Con el objetivo de efectuar un estudio de evaluación afectiva de las lenguas catalana y castellana, en el terreno actitudinal partimos de los siguientes supuestos:

- a) La actitud hacia las lenguas es un constructo hipotético no observable directamente.
- b) En la actitud se da *coimplicación de componentes afectivos, cognitivos, conativos y comportamentales* no explicables totalmente por ninguna teoría, y que hemos intentado representar en la figura 1, inspirándonos en el modelo conceptual de Fishbein y Azjen (1975).
- c) No obstante, la *dimensión afectiva es la más característica de las actitudes* (Lambert, 1982). Por eso, se ha dicho que la dimensión evaluativa es «la única definitoria de las actitudes» (Insko, 1976:2). En síntesis, la dimensión bipolar evaluativa *favorable versus desfavorable* es la característica central que enmarca las actitudes.
- d) Para valorar las actitudes hacia las lenguas necesitamos *indicadores observables*.

FIGURA 1. Representación esquemática de los componentes de la actitud según el modelo conceptual de Fishbein y Azjen (elaboración propia)



- e) La *opinión* como «expresión verbal de la actitud» es cuantificable y, a partir de ésta, es posible deducir y evaluar la actitud de la persona hacia las lenguas.

En consecuencia, para estudiar cuáles son los patrones actitudinales que tienen los alumnos de final de la Educación Básica hacia las lenguas catalana y castellana en las islas Baleares; y para determinar cuáles son los factores que influyen o determinan estas actitudes hacia las dos lenguas en competición, se optó por medir las actitudes hacia las lenguas, por las escalas de actitud basadas en el «*modelo de opinión*». Estas escalas presentan, pues, opiniones hacia las lenguas catalana y castellana, sobre las cuales el sujeto ha de manifestar su *grado de aprobación o rechazo verbal*.

Por otra parte, la opción de la escala de actitud significa aprovechar toda una serie de ventajas como las siguientes:

- Permiten objetividad.
- Suponen facilidad de aplicación y de corrección.
- Pueden administrarse colectivamente a grupos de personas.
- Permiten homogeneidad, pues todos los sujetos reaccionan a las mismas opiniones.
- Pueden ser aplicados por personas diferentes sin pérdida de objetividad y de fiabilidad.
- Permiten inferir resultados objetivados, aprovechables para el diagnóstico de la educación.

No obstante, teniendo en cuenta la situación diglósica particularmente compleja de Mallorca, somos conscientes de que esta investigación puede enriquecerse con informaciones complementarias de carácter cualitativo según los métodos abiertos practicados por las escuelas etnográficas y etnometodológicas que surgen de la Sociología Cualitativa (Schwartz y Jacobs, 1984) a través de la observación participativa, la entrevista y la etnografía de «buscar y actuar», como ha hecho en Cataluña Bierbach (1984:93-118) con dos estudios de caso.

Fra necesario encontrar escalas de actitud adecuadas a las necesidades de nuestro estudio. No localizamos ninguna escala de actitud hacia las lenguas elaborada en Mallorca, ni en el resto de los Países Catalanes. Únicamente en Cataluña, el estudio del SEDEC (1983:145), incorpora veinte ítems en la encuesta sociolingüística, tipo Thurstone, pero sin constancia de fiabilidad ni de validez.

Del Centro de Documentación ERIC DATA BASE, obtuvimos 79 reporters de investigaciones que mencionaban escalas de actitud como instrumento de medición. Entre las de más interés, cara a nuestros objetivos, cabe destacar los siguientes: Las de tipo Thurstone para medir la actitud hacia el galés y el inglés elaboradas por Sharp *et al.* (1973: 158-169) en el País de Gales; las de Gardner *et al.* (1984) para evaluar la actitud hacia el francés en Canadá (tipo Thurstone) y la de tipo Likert de Pierson *et al.* (1980) para evaluar la actitud hacia el chino y el inglés en Hong Kong.

Otras escalas pueden observarse en la figura 2.

Finalmente, consideramos que cada lengua codifica la manera de pensar de forma diferente y, por tanto, cada individuo interpreta el mundo y la realidad a partir de su propia lengua.

Resumiendo:

- a) No contábamos con ninguna escala de actitud hacia las lenguas elaborada «a» y «para» Mallorca. Tampoco en el resto de los Países Catalanes.
- b) La mayor parte de las escalas actitudinales son extranjeras, elaboradas en ámbitos sociolingüísticos diferentes. De ninguna de ellas existe adaptación a la realidad de lenguas en competición que se da en Mallorca.
- c) Cada lengua estructura el pensamiento de una manera peculiar.

Era obligatorio, pues, elaborar «ad hoc» nuestras propias escalas actitudinales de modo que resultasen objetivas, válidas y fiables. Optamos por construir las del tipo Likert, según la metodología de la suma de las calificaciones.

FIGURA 2. Pruebas de actitud hacia la lengua.

AUTOR	AÑO	TÍTULO	OBSERVACIONES
Raymond, M.R.; Roberts, D.M.	1983	«Foreign Language Attitude Scale (FLAS)»	EE.UU. Inglés hacia una lengua extranjera
Gardner, R.C.; Smythe, P.C.	1981	«Attitude/Motivation Test Battery»	Hacia el francés Ontario (Canadá) Escala actitudinal tipo Likert; Diferencial Semántico
Jokobovits, L.A.	1971	«Foreign Language Questionnaire»	EE.UU. Hacia una lengua extranjera
Pierson, H.D. <i>et al.</i>	1980	Attitude towards English («Questionnaire in English») Attitude towards Chinese («Questionnaire in Chinese/Cantonese»)	Tipo Likert de 5 puntos Hong Kong
Schevill, K.G.; Stone, J.C.	1980	«Performance Evaluation in Foreign Language» (PELF) y Student and teacher attitude.	La batería de tests PELF incluye una escala de actitudes del profesor y del maestro.
Bourque, L.Y.; Boss, M.	1979	«Perceived Instrumentality French Second Language Scale»	Hacia el francés Tipo Likert Fiabilidad: 0,91 y 0,89 Estudiantes canadienses de grado superior
Gardner, R.C.	1978	«Attitude Motivation Inventory» (AMI)	Ontario (Canadá) Hacia el francés

Sharp, D. <i>et al.</i>	1973	«Attitudes Towards English» «Attitudes Towards Welsh» «Differential Semantic Test (English)» «Differential Semantic Test (Welsh)»	Tipo Thurstone Diferencial Semántico de 20 escalas País de Gales
Randhawa, B.S. Korpan, S.	1972	«Attitude Towards the Learning of French as a Second Language»	Tipo Likert de 5 puntos Canadá
Scoon, A.R.	1971	«American Indian Ethnic Attitudes in Relation to School»	Diferencial Semántico Hacia el inglés para estudiantes bilingües indios americanos Albuquerque (EEUU)
Powell, R.; Lihlewood, P.	1983	Survey of Secondary Students' Attitudes Towards French as a Second Language	Hacia el francés Gran Bretaña
Thompson, I	1977	Attitudes Towards Russian (Questionnaire)	Hacia el ruso
Beard, J.L.	1983	Attitudes of Illinois public Secondary School counselors and Superintendents Towards the Study of foreign Language	Tipo Likert de 5 puntos
Fischer, K.B.; Cabello, B.	1981	Attitude toward Language and School	Hacia el inglés y el español
Stennet, R.G.; Isaacs, L.	1978	Language and Cultural Attitudes	Hacia el francés Ontario (Canadá)
Forbes, N.	1972	Attitude toward Eskimo	Alaska Dialecto yupik
Bloom, B. <i>et al.</i>	1969	Attitudes Toward Learning the Language of a School Subject	Hacia el francés y el inglés UNESCO
Rubla, X.	1985	«La asignatura de gallego» «La enseñanza» «Lengua galega» «Lingua castela»	Diferencial Semántico de 16 escalas y tipo Likert. Hacia el gallego y el castellano (Galicia) Enseñanza media
J.V. Espín	1987	Cuestionario de actitud ante la lectura	Ciclo Inicial Castellano Tipo Likert

2. ELABORACIÓN DE ESCALAS DE ACTITUDES HACIA LAS LENGUAS

2.1. Fases de construcción

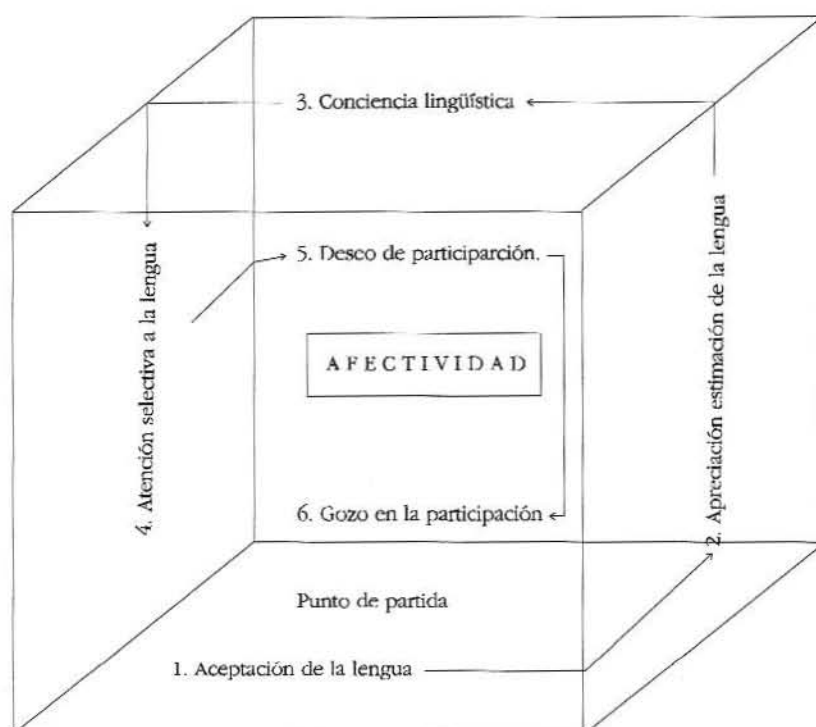
La elaboración de las escalas de actitud hacia las lenguas catalana y castellana (EALL-1 i EAL-2), siguió las etapas siguientes:

- a) *Definición* operativa de la variable «Actitud hacia la lengua»: «Conjunto de opiniones expresadas hacia la lengua», que van desde la favorabilidad o aceptación hasta la desfavorabilidad o rechazo.
- b) Identificación de los «constructos» que son críticos en la escala, a partir de la taxonomía de Moore y Kennedy, la cual representamos en la figura 3. A partir de aquí deducimos la *tabla de especificaciones* (con subcategorías o comportamientos de elaboración propia) (Véase Vives Madrigal, 1989: 184-185).
- c) Preparación de un *repertorio de ítems* para cada comportamiento definido de actitud (la mitad de proposiciones positivas y la otra mitad negativas). Son ejemplos:

Positivas	Negativas
— Aprender el catalán debe ser obligatorio para todos. (Comportamiento «aceptación de su <i>obligatoriedad</i> »)	— Aprender el catalán no debe ser obligatorio para todos.
— La lengua catalana tiene prestigio (Comportamiento «apreciación del <i>mérito</i> de la lengua»)	— La lengua catalana no tiene prestigio.

- d) Revisión clínica o ratificación por el *sistema de jueces*, en que los ítems mantienen una conexión lógica con cada comportamiento teórico elaborado.
- e) *Nueva revisión de la redacción* de cada ítem (Lafourcade, 1982:149)
- f) *Determinación de la escala de respuestas sobre cinco puntos*, indicadora de máxima favorabilidad o máxima desfavorabilidad: 1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. En duda; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo.
- g) *Selección* de 36 ítems positivos y 36 negativos. Queda una escala de 72 reactivos.
- h) Montaje de la escala y decisión de la dirección de los puntajes.
- i) Redacción de las *instrucciones* para la aplicación de la escala, y preparación del cuadernillo, hoja de respuestas y plantilla de corrección (protocolo).
- j) *Aplicación piloto* de la escala a un grupo-clase de 8º de EGB para determinar el funcionamiento práctico y el tiempo empleado para contestar, y para detectar anomalías o proposiciones que no discriminasen.

FIGURA 3. Representación gráfica del dominio afectivo de la taxonomía de Moore y Kennedy aplicada al lenguaje (elaboración propia).



2.2. Hipótesis de trabajo y aplicación experimental

Se formularon hipótesis de trabajo indicando que las escalas de actitudes eran instrumentos fiables, válidos, fáciles de aplicar y de corrección rápida, susceptibles de medir la actitud hacia las lenguas catalana y castellana. Posteriormente, se realizó la administración experimental a una *muestra* de alumnos de 8º de EGB de centros públicos y privados de Mallorca, obtenida de forma *aleatoria, estratifi-*

cada según la situación geográfica de la escuela —5 distritos—, y el régimen jurídico (público/privado), y por conglomerados. El número de casos válidos fue de 621 para la escala de actitudes hacia el catalán y de 634 para la escala de actitudes hacia el castellano.

2.3. Características psicométricas de las escalas de actitud hacia las lenguas

El procesamiento de los datos y el análisis estadístico de las escalas se llevó a cabo mediante los programas del SPSSX (SPSSX, 1986; Bisquerra, 1987, 1989). Cabe señalar aquí únicamente los resultados siguientes:

1º. *Análisis de ítems y fiabilidad*: Todas las proposiciones positivas y negativas de los ítems discriminan adecuadamente. El coeficiente alfa de Cronbach de la escala hacia el catalán es de 0.94 y el de la escala hacia el castellano de 0.93, lo cual permite considerarlas como de altísima confiabilidad.

2º. *Validez*.

Se determinó la *validez de contenido* «a priori», elaborando ítems para cada comportamiento teórico de actitud, asegurada por la revisión clínica observacional por el sistema de jueces, de modo que cada una de las proposiciones afirmativas y negativas de las escalas mantienen una conexión lógica con cada categoría taxonómica.

Se comprobó también la *validez relacionada con un criterio externo o concurrente*. Se obtuvo comparando los puntajes de la escala con la variable criterio «significación afectiva hacia la lengua» medida por los tests de Diferencial Semántico del Catalán y del Castellano (Vives Madrigal, 1989: 231-263; 1991). En el caso del catalán, el coeficiente de correlación de Pearson es de 0.637, calificable como alto, lo que significa que la escala es válida. En el caso del castellano, la correlación es 0.358, calificable como baja.

3º. *Análisis factorial*.

Se efectuó un análisis factorial por el método de componentes principales con posterior rotación factorial por el método varimax en ambas escalas. Se extrajeron 17 factores que en la escala de actitudes hacia el catalán denominamos *evaluación general, estimación, aceptación apreciada, utilidad, obligatoriedad, facilidad, uso, aceptación, conciencia lingüística inclinada hacia el aprecio, conciencia lingüística escoriada hacia la necesidad, conciencia de conservación, aprecio, aceptación, y existencia*. En la escala actitudinal hacia el castellano los bautizamos así: *Evaluación o sentimiento general, aprecio general, potencia, importancia, fama, facilidad, mérito, mérito II, conciencia lingüística, importancia II, necesidad, obligatoriedad, familiaridad, mérito III, aceptación I, aceptación II, y utilidad*.

2.4. Conclusión.

Como conclusión, se confirmó la hipótesis de trabajo: Las escalas de actitudes EALL-1 i EAL-2 son instrumentos de medición de la actitud hacia las lenguas catalana y castellana que reúnen las características de objetividad, fiabilidad, validez, precisión, comparabilidad y utilidad.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN AFECTIVA DE LAS LENGUAS

3.1. Factores que afectan la actitud hacia las lenguas

A través del análisis factorial de la varianza y del análisis de clasificación múltiple se examinó la influencia de variables independientes sobre la actitud hacia las lenguas catalana y castellana (variables dependientes). Sintéticamente, las conclusiones son (Figura 4):

FIGURA 4. Significación de las variables independientes sobre la actitud hacia las lenguas.

VARIABLE INDEPENDIENTE	ACTITUD HACIA EL CATALÁN		ACTITUD HACIA EL CASTELLANO	
	F	Signif. F	F	Signif. F
Lengua familiar	45.3162	0.000	36.018	0.000
Condición lingüística del alumno	26.139	0.000	27.849	0.000
Sexo	4.967	0.026	4.180	0.041
Situación geográfica del Centro	7.7410	0.000	8.243	0.000
Tiempo de residencia en Mallorca	9.519	0.000	13.471	0.000
Capacidad general de aprendizaje	8.989	0.000	4.787	0.000
Rendimiento académico sociolegal	6.091	0.000	2.660	0.022
Origen del alumno	5.070	0.002	5.169	0.002
Situación socioprofesional familiar	2.316	0.042	2.585	0.025
Uso público de las lenguas en la escuela		NO	4.299	0.002
Régimen jurídico del Centro		NO		NO

1º. Los factores que más influencia tienen sobre *la actitud hacia las lenguas catalana y castellana* son de carácter lingüístico individual, y constituyen un clarísimo patrón actitudinal:

- *La lengua familiar*: Es la más importante fuente significativa de varianza. La actitud tiende a ser más favorable hacia el catalán cuanto más catalanohablante es la lengua familiar.
- *La condición lingüística global del alumno*: Es la segunda fuente significativa de varianza. La actitud tiende a ser más favorable hacia el catalán, cuanto más catalana resulta la condición del alumno hablando con los padres, los amigos fuera del colegio, los compañeros de la escuela, los profesores, los adultos dentro y fuera del colegio, la condición de la lengua escrita los familiares o amigos, y la lengua de las lecturas habituales.

Y a la inversa, cuanto más castellana es la condición lingüística, más favorable al catalán resulta la actitud.

2º. Con menor importancia, *otros dos factores tienen influencia* en la configuración de las actitudes hacia las lenguas:

- *Sexo*: Las chicas manifiestan una actitud más favorable, tanto hacia el catalán como hacia el castellano, que no los chicos.
- *Situación geográfica de la escuela*: Los alumnos de las escuelas de la Part Forana (pueblos) manifiestan una actitud más favorable al catalán que no los de los centros ubicados en Palma y en el área metropolitana. La actitud más favorable hacia la lengua catalana es la del distrito de Llevant (Artà, Manacor) que difiere significativamente de la de Palma.

3º. Se ha probado la influencia de las variables siguientes en la conformación de actitudes *hacia el catalán, pero no sobre el castellano*:

- *Tiempo de residencia en Mallorca*: Cuanto más tiempo hace que se vive en Mallorca, mejor es la actitud hacia la lengua catalana.
- *Capacidad general de aprendizaje*: Cuanto mejor es la estimación de la aptitud, mejor es la actitud hacia el catalán. Los alumnos de capacidad buena y alta tienden a tener mejor actitud hacia el catalán que no los alumnos de capacidad baja.
- *Rendimiento académico sociolegal*: La actitud hacia la lengua catalana tiende a ser más favorable cuanto mejor es la calificación oficial de final de curso en esta lengua.
- *Origen del alumno*: La actitud hacia la lengua catalana tiende a ser más favorable en los alumnos nacidos en Mallorca y en las otras comunidades de lengua catalana, que no la de los alumnos nacidos en el resto de España.

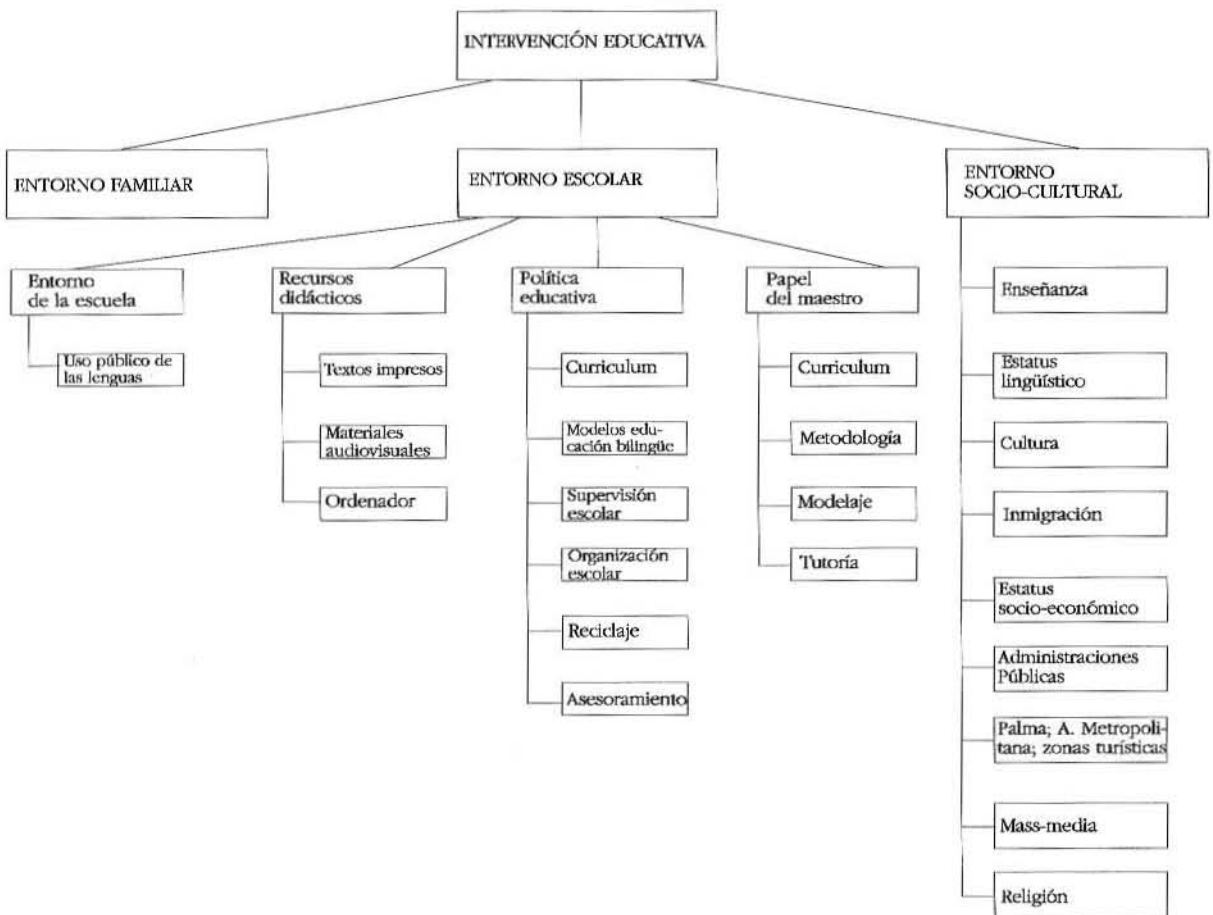
- 4ª. Se ha demostrado la influencia significativa de la actitud *hacia el castellano, pero no sobre el catalán*, en el caso de la variable *situación socioprofesional familiar*. La actitud hacia la lengua castellana tiende a ser más favorable en la categoría socialmente inferior (parados, pensionistas, padres fallecidos, enfermos...) y en las categorías socialmente más altas (directivos, gerentes y profesionales liberales; y titulados de grado medio y de cuadros medios de empresa), que no las intermedias (obreros no cualificados, oficios manuales y técnicos y obreros cualificados; profesiones no manuales y del comercio).
- 5ª. No resulta significativo para conformar actitudes hacia el catalán ni el castellano el hecho de estar escolarizado en una *escuela pública o privada* (régimen jurídico del centro). En cambio, esta variable sí tiene clara influencia sobre los conocimientos de lenguas.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

A partir del estado de las actitudes hacia las lenguas, y de los factores que determinan e influyen la conformación de aquélla, se debe intervenir pedagógicamente, con un modelo dirigido esencialmente a la mejora de la lengua minorizada, basado en los siguientes presupuestos, que sencillamente reseñamos:

- 1) La actuación pedagógica debe abarcar todo lo que comprende *la ecología del lenguaje* (fuentes orales, escritas, formas estandarizadas, formas proscritas, códigos restringidos, códigos elaborados...) (Janer Manila, 1982), y *la ecología escolar* (Proyecto educativo de Centro, objetivos y finalidades políticas de la comunidad, concreción curricular, proyecto lingüístico de la escuela, programación de aula, etc).
- 2) La intervención pedagógica debe dirigirse conjunta y simultáneamente a los tres sectores configuradores de actitudes:
El entorno escolar, el *entorno sociocultural* y el *entorno familiar* tal y como ilustramos en la figura 5.

FIGURA 5. Modelo de intervención educativa sobre actitudes hacia las lenguas.



- 3) La actuación pedagógica tendrá presentes los factores que se han mostrado más configuradores de actitudes: La *lengua familiar* y la *condición lingüística ambiental y global* del alumno, todas las implicaciones que esto comporta sobre los entornos de intervención señalados en el párrafo anterior.

Referencias bibliográficas

- BIERBACH, CH. (1983). «Aproximacions a la significació de les actituds lingüístiques: Dos estudis de cas», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 5, 93-118.
- BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. (Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX)*, P.P.U., Barcelona.
- BISQUERRA, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL, y SPAD*, P.P.U., Barcelona. 2 vol.
- FISHBEIN, M.; AZJEN, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior (An Introduction to Theory and Research)*, Addison-Wesley.
- GARDNER, R. C. *et al* (1984). «The nature and replicability of factors in second language acquisition», *Research Bulletin*, Nº 605, University of Western Ontario, London, May, 81.
- GONZÁLEZ SOLER, A. (1974). «Desarrollo de programas: Variables a considerar», *Vida escolar*, Madrid.
- INSKO, C. A. (1967). *Theories of Attitude Change*, Appleton Century Crofts, New York.
- JANER MANILA, G. (1982). *Cultura popular i ecologia del llenguatge*, CEAC, Barcelona.
- LAFOURCADE, P. D. (1982). *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*, Trillas, México.
- LAMBERT, J. (1982). *Psicología Social*, Pirámide, Madrid.
- MORALES, P. (1988). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*, Ttartalo, San Sebastián.
- PIERSON, H.D. *et al* (1980). «An Analysis of the Relationship between Language Attitudes and English Attainment of Secondary students in Hong Kong», *Occasional paper No. 91*, Chinese Univ. of Hong Kong, Kowloon, May, 45.
- RUBAL, X. (1985). *Coordenadas e perfis sociolingüísticos do alumnado de Bacharelato en Galicia*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Santiago de Compostela.
- SCITWARTZ, H.; JACOBS, J. (1984). *Sociología cualitativa*, Trillas, México.
- SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- SHARP, D. *et al* (1973). *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*, McMillan Educational, London.
- SUMMERS, G.F. (1976). *Medición de actitudes*, Trillas, México.
- TEJEDOR, F. J. (1984). «La medida de actitudes: Aportaciones metodológicas y algunas aplicaciones al estudio de la problemática educativa», *R.I.E. Revista de Investigación Educativa*, Vol. 2, 4, 145-166.
- VIVES MADRIGAL, M. (1989). *Avaluació de les actituds i dels coneixements de les llengües catalana i castellana a les escoles de Mallorca*, Tesis doctoral inédita, Universitat de les Illes Balears.
- VIVES MADRIGAL, M. (1991). «El Diferencial Semántico como instrumento de evaluación actitudinal en comunidades bilingües. Aplicación en Mallorca», Comunicación presentada en el *Congreso Internacional de Educación Multicultural e Intercultural*, Ceuta.

Algunas cuestiones respecto a la introducción del galés como segunda lengua en grupos preescolares

Siân Wyn Siencyn

Comité para el Desarrollo de la Educación en Lengua Galesa

Esta comunicación:

1. proporciona un breve resumen de la extensión del movimiento de los centros de educación infantil galeses;
2. describe un proyecto de investigación del galés como segunda lengua en escuelas infantiles cuya lengua de enseñanza es el galés;
3. analiza dos enfoques metodológicos hacia el galés como segunda lengua en niños de preescolar: modelo-inmersión (pattern-immersion) y aleatorio-inmersión (random-immersion), con referencia particular a la adquisición temprana del lenguaje infantil en general.

1. Introducción y antecedentes de la educación preescolar galesa

Mudiad Ysgolion Meithrin (la Asociación de Escuelas Infantiles Galesas) se fundó en 1971, aunque la historia de la educación en el galés precede a esa fecha considerablemente. No siempre ha sido una historia feliz o fácil.

Las autoridades locales comenzaron la tentativa de la educación preescolar —es decir, educación de niños menores de 5 años, edad de escolarización oficial— inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial. El crecimiento de

esta provisión fue desigual y muy lento. A pesar del impresionante consenso entre educadores respecto a los beneficios de la educación infantil, este entusiasmo no se reflejó en el número de plazas preescolares provistas por las autoridades locales.

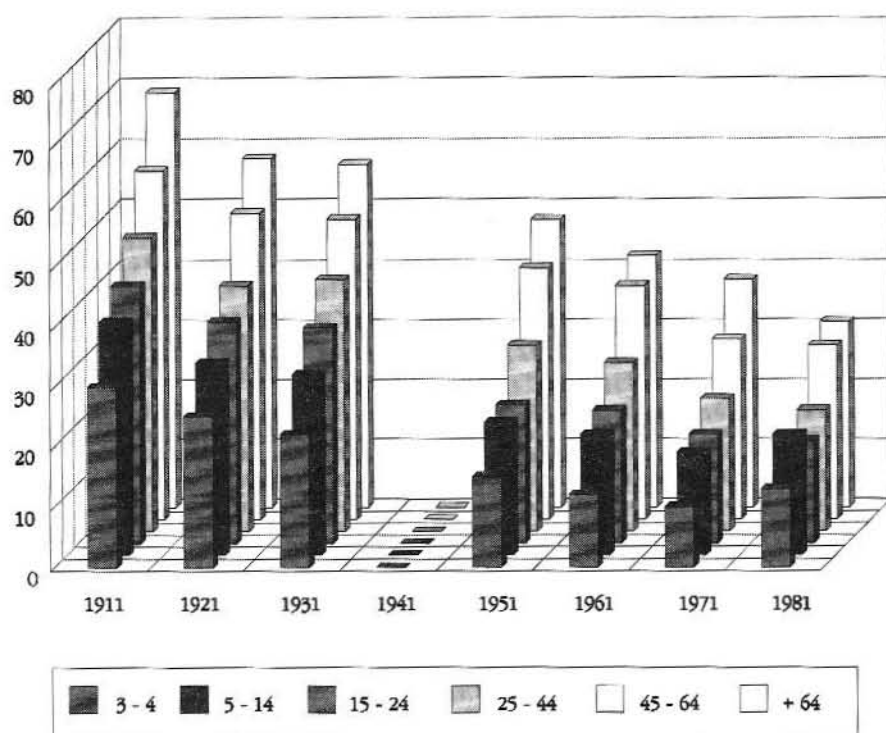
Para los años 40 ya existía un movimiento definido en favor de la educación a través del galés, influido principalmente por un pequeño grupo de padres y educadores con una buena educación e influencia. La primera escuela galesa fue fundada por uno de esos grupos en Aberystwyth en 1939. Era una escuela privada, financiada por padres y colaboradores, pero pasó finalmente a manos de la administración local en 1951. El día de San David de 1947, fue inaugurada la primera escuela primaria de la Autoridad Educativa Local (LEA-Local Education Authority) en Llanelli. Otras escuelas le siguieron. Saunders Lewis, un escritor galés de gran importancia política y literaria, escribió sobre el floreciente movimiento educativo, en 1948:

«...uno de los acontecimientos más significativos acaecidos en estos últimos meses en Gales ha sido el aumento de la demanda de escuelas galesas. Está ocurriendo no sólo en un área determinada, sino por toda Gales. El fervor se podría comparar con un renacimiento de la fe religiosa o con un movimiento nacional. Me da la sensación que las autoridades educativas más bien se resisten a aceptar las demandas. Quizás algunos de ellos creen e incluso esperan que la demanda sea algo pasajero; hay muchas razones para posponer una decisión; es fácil encontrar dificultades y dar razones aparentemente válidas para no superarlas. Pero los padres de muchas ciudades —y éste es un movimiento eminentemente urbano— continuarán luchando por una escuela galesa.»

Sin embargo, este entusiasmo no era universal. La vieja sensación de que «necesitas el inglés para defenderte en el mundo» aún estaba muy arraigada. Como norma general, el bilingüismo en la educación era aceptable únicamente en las comunidades de habla galesa y dependía del capricho de cada director de escuela. Los niños debieron recibir su educación en lengua galesa durante los primeros dos o tres años. Con esto les hubiera bastado para poder adquirir una competencia en inglés suficiente para poder continuar su educación en lengua inglesa.

En 1951, las listas del censo se consideraban cruciales ya que no se había hecho ningún recuento durante veinte años —no había habido ningún censo en 1941 a causa de la guerra. Respecto a esos veinte años, las estadísticas del censo mostraban que se había producido una significativa disminución en el número de niños con competencia en la lengua galesa (Tabla 1). Esto causó cierta preocupación entre ciertos grupos en Gales. Dichos grupos veían el sistema educativo como una forma de combatir este declive. La creciente concienciación de la importancia de las escuelas galesas dio lugar a la formación de grupos de apoyo local y nacional como «Mudiad Ysgolion Cymraeg» (Asociación de escuelas galesas) fundada a principios de los años 50.

Tabla 1. Porcentaje por años de hablantes de galés. Censos del 1911 al 1981



La creciente y contundentemente manifestada confianza por parte de algunos padres de habla galesa, insistiendo en una educación basada en el galés para sus hijos, coincidió con el crecimiento del movimiento por la educación infantil en general.

Como se ha señalado anteriormente, los educadores habían adquirido plena conciencia de las necesidades del niño de preescolar y de la importancia de la educación preescolar en sí misma. Esta nueva concienciación fue pronto asimilada por el movimiento de la educación a través del galés y en 1941 se fundó una «ysgol meithrin» (escuela infantil) en Maesteg, siguiéndoles muy de cerca otras en Caerdydd/Cardiff y Barri —todas ellas en áreas del sureste y ninguna en la zona más tradicional de habla galesa. Estos «ysgolion meithrin» eran escuelas infantiles de padres y comunidades, organizadas voluntariamente y con financiación privada. Los padres se reunían en grupos, formaban un comité, alquilaban locales,

reunían dinero, empleaban un «arweinydd» (maestro de educación preescolar). Los ysgolion meithrin eran vistos como los compañeros naturales de los «ysgolion Cymraeg» (escuelas galesas) y tenían mucho éxito. Ofrecían a los padres algo que ellos comenzaban a valorar: educación preescolar para sus hijos más pequeños y experiencias preescolares mediante el galés.

Las autoridades educativas locales no se mostraban muy entusiastas del desarrollo de la educación infantil. Después de todo no era un requisito legal.

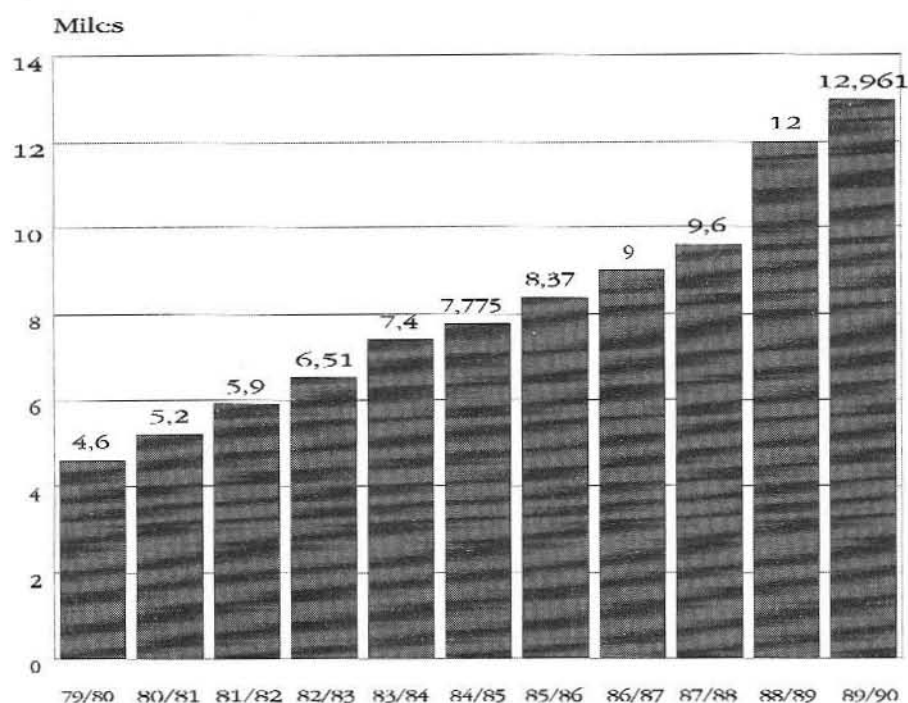
Algunos condados galeses aceptaron, y aún aceptan, niños de edad preescolar (3-5 años) en las primeras clases de parvularios y escuelas primarias. Esto fue y es hecho, ad hoc y sin el desarrollo de ningún curriculum preescolar para estos niños. El desarrollo de la educación infantil en lengua galesa se dejó casi por completo en manos del trabajo entusiasta y voluntario de grupos de padres.

Cuando se organizó el «Mudiad Ysgolion Meithrin» en 1971, ya existían 70 ysgolion meithrin. MYM tiene dos cláusulas constitutivas principales:

- i. establecer y desarrollar la educación infantil en galés, y
- ii. mantener y ayudar a la educación oficial en lengua galesa.

Con el establecimiento formal de una asociación con instrucciones a nivel nacional para coordinar y planificar su desarrollo, el movimiento preescolar galés creció a pasos agigantados (Tabla 2).

Tabla 2. Mudiad Ysgolion Meithrin. Número de niños 1979-1990



Aunque fue creado por padres de habla galesa para sus propios hijos, MYM ha admitido siempre clientes de habla no galesa en sus grupos. Se hizo cada vez más patente, a lo largo de los años 70, el hecho de que esta minoría en los ysgolion meithrin iba creciendo rápidamente. Las razones para este crecimiento son varias y complejas: la inmigración de familias inglesas en el corazón galés tradicional del norte y el oeste, la creciente concienciación de la identidad galesa entre nativos que no lo hablan en el sureste que incluía a menudo áreas bilingües de transición (es decir, comunidades con una generación de bilingües galés/inglés y una tercera generación de bilingües inglés/galés con una generación monolingüe inglesa en medio).

MYM pasó un período de dramático crecimiento en número de grupos y en la cantidad de padres de habla no galesa que decidieron enviar a sus hijos a un grupo MYM.

A principios de los 80, MYM quiso revisar más de cerca la eficacia de su provisión para esos jóvenes monolingües ingleses. La Fundación Cultural Europea financió un proyecto que controlaría y evaluaría el desarrollo de la lengua galesa en algunos niños de hogares anglófonos.

2. Trabajo de investigación

Las dificultades con las que se puede encontrar el investigador al estudiar algunos aspectos del comportamiento infantil son enormes. Evaluar el desarrollo del lenguaje es una tarea difícil. Combinamos ambas cosas en una investigación sobre el desarrollo del lenguaje y el comportamiento lingüístico de los niños más jóvenes y el resultado puede ser una especie de pesadilla. Uno de los mayores problemas ha sido que no teníamos ni tenemos aún normas de comportamiento lingüístico para niños de lengua galesa. ¿Cómo podemos saber cuál es lenguaje normal entre hablantes galeses de 3-4 años de edad? La respuesta es que aún no tenemos material de investigación suficientemente riguroso y amplio en esta materia. (El Departamento de Lengua Galesa de la Escuela Universitaria de Cardiff ha elaborado un amplio trabajo, aún sin publicar, sobre el habla de 6-7 y 10-11 años en estos niños.)

Egan llevó a cabo una investigación de características similares en Irlanda, estudiando el irlandés en niños de centros preescolares que utilizaban el irlandés como lengua básica, y ella expresaba también su desilusión con respecto a la falta de modelos de tests apropiados. Decidió someter a prueba a niños con ayuda de las Expresiones de Longitud Media (MLU — Mean Length Utterances) como base. Este método no me convencía. No creía que las MLU fueran indicadores significativos del desarrollo del lenguaje en el niño. Los avances en socio y psicolingüística y análisis del discurso (el trabajo de Hymes, Sinclair y Coulthard, Eliot, Griffiths y otros) me dieron razones suficientes para dudar de la utilidad de contar palabras como método para medir la competencia comunicativa o el desarrollo del lenguaje en el niño.

Se diseñó un test basado en dos niveles de puntuación: hablar galés y entender galés. Se utilizaron figuras, junto con juegos. 70 niños (de 14 ysgolion meithrin representativos de todo Gales) fueron escogidos al azar según la fecha de nacimiento. Se grabaron las sesiones con los niños cuatro veces con un intervalo de 3-4 meses entre una y otra. Por una serie de razones, 29 niños abandonaron la investigación (unos se mudaron con sus padres, otros presentaban dificultades de aprendizaje o problemas de comportamiento que podían haber afectado su adquisición del galés, etc.).

Las cintas fueron transcritas y analizadas. Se estudiaron muchos aspectos del habla galesa en los niños o de la deficiencia del galés: cambio de código, interferencia, transferencia, estrategias no verbales, respuestas en L1, sintaxis, léxico, fonética, uso espontáneo de la L2, etc.

De los 41 niños, 70.7 % habían alcanzado un nivel de fluidez y competencia en galés al final del período de prueba. A estos niños se les denominó a partir de entonces, Niños de Alta Puntuación (HSC — High Scoring Children).

Me centraré únicamente en un aspecto de mis resultados, en el uso de modelos de lenguaje.

En los años 70 y principios de los 80, hubo un entusiasmo considerable por las metodologías basadas en modelos para enseñar galés como L2. El personal consultivo del Mudiad Ysgolion Meithrin se había decantado por este método

para emplearlo con los niños en las *ysgolion meithrin*. En 1976, un manual del MYM sugería que:

«El principio básico es que el lenguaje puede ser analizado bajo una serie de modelos oracionales:

Dyma'r tywod (Aquí está la arena)

Mae Deio yn y dwr (Deio está en el agua)

Ble mae'r bel (Dónde está la pelota)

Ydy Petra'n chwarae pel? (¿Está Petra jugando con la pelota?)

Si los modelos se introducen estructural, regular y uniformemente, los niños llegarán a entenderlos y usarlos.»

Investigadores americanos estuvieron estudiando metodologías basadas en modelos por un tiempo. Resulta interesante el trabajo de Briere sobre el inglés en niños navajos de USA (niños que tenían el inglés como L2) y la comparación de su inglés con el de niños blancos de clase media con inglés como L1. Se les enseñaba a los dos grupos de Briere el dibujo de un bombero y se les preguntaba:

¿El Sr. Yazzi es un policía?

Los anglófonos contestaron unánimemente:

No, bombero.

mientras que los navajos contestaron:

No, no lo es, es un bombero.

Las respuestas de los navajos fueron emitidas en un nivel de entonación de aproximadamente 2 sin ninguna variación. Briere afirma que «el comportamiento lingüístico del niño navajo está siendo moldeado, suena más bien como un autó-mata y no como un hablante natural de inglés americano.» Briere postula que se espera del niño navajo que conteste con oraciones gramaticales completas y que practique con ejercicios tipo patrón, aun cuando esta no es la norma en el comportamiento del habla.

Los navajos, dice Briere, hablan siguiendo un modelo mientras que los anglófonos hablan de forma reduccionista. Esto condena a los navajos a una especie de inferioridad lingüística, defiende Briere. Les impide la integración en la comunidad de hablantes naturales de inglés americano y como consecuencia es un factor que ayuda en la persistencia de una ciudadanía de segunda clase. Les es negado el acceso al poder social, económico y político. Este «modelismo», según Briere, supone una carga adicional para los navajos.

Decidí estudiar la evolución del lenguaje de los HSC de la tercera prueba a la cuarta para comprobar si había algún indicio que indicara la influencia de un patrón o modelo en su habla. De ese mismo grupo tenemos dos niños que respon-

den a la pregunta:

Beth mae'r bachgen yn 'neud? (¿Qué está haciendo el niño?)

El primer niño contesta:

Mae e'n rhoi bwyd i'r buwch (Le está dando comida a la vaca)

que sigue un patrón-muestra clásico:

(verbo finito + pronombre sujeto) + (sintagma preposicional incluyendo verbo no finito + nombre objeto).

Probablemente, el niño ha sido entrenado prácticamente con respuestas de estructura sintáctica tipo patrón para preguntas beth mae.

El segundo niño respondió:

Mae e'n... alimentando esto, la vaca. Creo.

(Mae e'n... feeding that, the cow. I think.)

El niño sabe perfectamente lo que está haciendo el niño del dibujo (alimentando a la vaca), pero quizás tiene dudas con el léxico. Yo sugeriría que en una situación de crisis patente, el modelo-patrón le defrauda. Entonces vuelve a la seguridad de la L1. El patrón le ha enseñado a operar únicamente con lo conocido, con lo esperado. En aquel momento no puede usar el galés que conoce con seguridad para expresar inseguridad o duda, hacer preguntas o abordar riesgos lingüísticos. Probablemente porque tiene una experiencia limitada en estas funciones.

Al llegar a la cuarta sesión, estos niños comenzaban a abandonar el patrón y el verbo finito y el pronombre se daban por supuestos en vez de ser pronunciados, como en:

Investigador: Beth mae'r ffarmwr yn 'neud?
(¿Qué está haciendo el granjero?)

Niño: Gyrru tractor
(conduciendo un tractor)

A medida que el niño coge confianza en el uso de la L2, su habla resulta menos marcada por un patrón, más reducida y elíptica. ¡Abajo con las Expresiones de Longitud Media pues!

Surgieron una serie de cuestiones:

- ¿La adquisición de L2 en el niño se vería afectada por las metodologías basadas en un patrón?
- ¿Qué tipo de lengua secundaria oiría el niño?
- ¿El habla del «arweinydd meithrin» se vería afectada por el patrón recomendado?

- ¿Adquiriría el niño antes el dominio de la lengua si abandonara el modelo-patrón?
- ¿Eran éstas las preguntas que se debían plantear?

Muchas cosas quedaron por resolver.

Pedí a una serie de «arweinyddion meithrin» (maestros de escuela preescolar) participar en un juego de lotería con 5-6 niños. Eran grupos mixtos de hablantes de L1 y L2. Se grabaron los diálogos. No se trataba de una comparación científica de grupos controlados sino más bien una comprobación personal sobre una hipótesis no desarrollada. Se identificaron y analizaron dos tipos contrapuestos de práctica metodológica: modelo-inmersión y aleatorio-inmersión. Se comparó el número de expresiones empleadas por ambos adultos: unidades de lenguaje, verbos, nombres, adjetivos, pronombres, preposiciones, formas de saludo, interrogaciones, interrogaciones retóricas, actos de habla social, expresiones declarativas, imperativas, etc. La siguiente Tabla muestra los números en bruto:

Tabla 4

	Modelo-inmersión	Aleatorio-inmersión
unidades del habla		
gramática:	12	48
verbos	7	32
nombres	13	28
pronombres	8	48
adverbios	3	16
adjetivos	8	20
preposiciones	5	24
discurso:		
términos interrogativos	0	4
saludos	3	6
declarativas	5	10
interrogativas indirectas	0	5
interrogativas directas	3	8
imperativas	1	5

Por supuesto, se trata de una descomposición muy tosca de un proceso complejo. Hay otras variantes significativas como la longitud de la interacción del habla. Si el juego hubiera durado 5 minutos más, podríamos prever la obtención de más información lingüística. A pesar de ello, los datos que tenemos nos proporcionan una base de partida para examinar más atentamente las cuestiones a tratar.

En todas las categorías, el maestro que no utilizaba una estructura patrón obtuvo una puntuación significativamente más alta. La proporción 12-48 correspondiente a unidades del habla —es decir, el maestro patrón utilizó 12 unidades del habla, mientras que el maestro no patrón utilizó 48 durante la sesión— se reflejó a lo largo de toda la sesión.

El maestro patrón hizo lo necesario lingüísticamente para introducir la estructura modelo y nada más que eso. Se intentaron pocas o ninguna estrategia para tratar de provocar el habla de los niños L1. Su mayor preocupación era estructurar los datos del modelo-patrón y esto debió restringir e inhibir su propio discurso. Poniendo el énfasis en el lenguaje por encima de la actividad (lo que Mikes denominaría orientación hacia el medio en vez de hacia el mensaje), el peligro radica en que tanto el lenguaje como la actividad se empobrecen.

El maestro de aleatorio-inmersión, por el contrario, llevó el lenguaje y la actividad hasta sus límites. Sabe, casi instintivamente cuándo hacer sugerencias:

Edrych ar dy gerdyn. Dy gerdyn di grwt!
(Mira tu cartulina. ¡Tu cartulina, hijo!)

cuándo pedir ayuda a un niño L1:

Pa liw yw un ti Aled?
(¿De qué color es la tuya Aled?)

Ofrecía modelos ampliados y alternativos al niño L2. Paraba el juego para volver a marcar las normas y asegurarse de que los niños entendían su objetivo.

Ma' rhaid bod 'da chi seren goch ar e'ch ceryn chi cyn bo chi'n ca' hon. Iawn?
(Debéis tener una estrella roja en vuestra cartulina antes de poder tener esta otra. ¿De acuerdo?)

Ella sabía qué niño necesitaba ayuda. Lo nombraba y se dirigía a él con el lenguaje hablado y directamente con estrategias paralingüísticas:

Be' sy' ar bwys y sgwar? Jonathan, fan 'na. 'Da ti.
(¿Qué hay al lado del cuadrado? Jonathan, aquí. El tuyo.)

Lo colmaba de elogios, aunque su contribución fuera mínima:

Ma' dwy seren 'da ti; nawr yndo'd e?
(Ahora tienes dos estrellas, ¿verdad?)
'Na fachan clyfar wyt ti ondyfe?
(Eres un chico inteligente, ¿eh?)
Da iawn Jonathan.
(Muy bien Jonathan)
Como mínimo era una buena educadora de nivel preescolar.

¿Adquisición del lenguaje o aprendizaje del lenguaje?

Es necesario establecer y entender la distinción entre adquisición y aprendizaje del lenguaje. Aprendizaje es aquello que ha sido extraído conscientemente de la experiencia, objeto de concentración y de corrección, comprendido y almacenado para su requerimiento en el futuro. Por el contrario, lo que ha sido adquirido llega como una parte de una experiencia global, a menudo desde el borde de la atención más que no desde su centro. El lenguaje es adquirido como resultado de un contacto con éste de forma natural y en gran medida al azar. Los procesos de adquisición precisan de una interacción significativa en la segunda lengua, es decir comunicación natural, en la que los hablantes se preocupan no de la forma de sus expresiones sino de los mensajes que quieren dar y entender. Los niños (quizás los menores de 5 años) son los que, según yo propondría, adquieren una segunda lengua, mientras que los niños más mayores y definitivamente los adultos aprenden una segunda lengua.

Sabemos a través de estudios sobre el lenguaje materno, la lengua utilizada por los adultos con los bebés y niños, que lo que el niño oye, el lenguaje dirigido directamente a él, carece aparentemente de estructura y de normas de aplicación general. Al parecer, no existe ningún intento de introducir modelos elementales de forma secuencial, tampoco parece darse la repetición de modelos sintácticos que caracteriza a los métodos de enseñanza de una segunda lengua. En efecto, a menudo ocurre que hay muy poco en común entre el lenguaje que el niño oye y el lenguaje tal y como se describe en la gramática normativa tradicional. Pero los niños se expresan con un lenguaje razonable y lógico a partir del aparente caos desestructurado que ellos oyen.

El debate entre Innatistas y Conductivistas (Chomsky contra Hymes) sigue vigente y resulta interesante. Resultaría, pues, que los niños procesan de hecho el lenguaje que oyen y que muchos de los «errores» del lenguaje en los niños se deben a la producción de una gramática lógica. Taeschner mantiene que la mayoría de los «errores» cometidos por bilingües en su niñez no se pueden atribuir a la interferencia de una lengua sobre la otra sino que es el resultado de la adquisición normal de la lengua.

Sabemos que los niños son capaces de generalizar su comprensión del lenguaje más allá de lo que realmente han oído y experimentado. Son unos astutos y expertos decodificadores del lenguaje, pueden deducir un significado a partir de información extrasemántica: claves paralingüísticas como por ejemplo: señalando, mediante expresiones de cara, generalmente con movimientos corporales, y comportamiento lingüístico no verbal (entonación, tono, suspiros, risa, etc). Estos son elementos cruciales del repertorio del estrategia de la adquisición. Todo esto forma parte también de las herramientas de trabajo diario de un buen educador preescolar.

Krashen propone que el «lenguaje oído» simplemente resulta propablemente una entrada de información insuficiente para la operación de un mecanismo de adquisición del lenguaje. Postula que los datos lingüísticos primarios más relevantes son aquellos en los que el hablante se halla activamente implicado. El am-

biente informal debe ser intenso y debe implicar al «aprendiz» directamente para que resulte efectivo. Esta es, por supuesto, la esencia de una buena práctica educativa a nivel preescolar: aprendizaje centrado en el niño y desarrollo a través del juego. El que «adquiere está activamente implicado» en la actividad del juego consistente en completar un rompecabezas, transportar la arena en un camión de juguete, hacer té en una esquina de la casa. Innumerables estudios han demostrado que la implicación afectiva por parte de los adultos en juegos infantiles -aportando sugerencias, comentarios, elecciones, etc- es crucial para evitar que el juego se vuelva repetitivo, regresivo y estancado.

Los educadores preescolares utilizan el lenguaje y estrategias de lenguaje como centro principal de atención para su participación activa en el juego de los niños. También usan el lenguaje en estrategias de socialización y decididamente en la organización del comportamiento de los niños más pequeños.

Probablemente debido a que los métodos basados en el aprendizaje están ordenados estructuralmente, parecen inhibir la variedad sintáctica que el aprendiz oirá. El aprendiz, como dice Wilkins, no se va a enfrentar con formas lingüísticamente diversas, sino con muestras del lenguaje.

El método aleatorio-inmersión seguramente depende de la competencia lingüística de los hablantes adultos. Si los adultos son ellos mismos aprendices de una segunda lengua y carecen de fluidez o notan su insuficiencia, esto puede presentar algunos problemas reales. Pero esa es otra cuestión y tema para otro trabajo.

No es mi intención infravalorar la importancia y valor de las metodologías estructuradas y basadas en modelos para el aprendizaje de L2 en niños mayores o adultos. Tampoco quisiera cuestionar la eficacia de tales métodos para crear competencia en aprendices de L2. Lo que realmente cuestiono es la conveniencia de estos métodos para la adquisición de una segunda lengua en niños muy jóvenes.

Este volumen recoge Ponencias
y comunicaciones presentadas
en el XVI Seminario Internacio-
nal organizado por el ICE de la
Universitat de Barcelona en
Sitges 1991.



COLECCIÓN SEMINARIOS Nº 25

XVI Seminario sobre "Lenguas y educación".